

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ФЕДОРЧУК ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК 378.013(479.2):005.591.6(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ  
КАВКАЗЬКОГО РЕГІОНУ (АЗЕРБАЙДЖАН, ВІРМЕНІЯ, ГРУЗІЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки  
(011 Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

**І.В. Федорчук**

Науковий керівник

**Тезікова Світлана Володимирівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент

Житомир – 2019

## АНОТАЦІЯ

***Федорчук І.В.* Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 Освітні, педагогічні науки). – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2019.

У дисертації «Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)» здійснено цілісний аналіз змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія).

Об'єктом дослідження визначено вищу педагогічну освіту в країнах кавказького регіону. Предмет дисертаційної роботи – особливості, чинники та провідні тенденції модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії в останнє десятиріччя XX – на початку XXI ст. Мета полягає у виявленні та обґрунтуванні особливостей, чинників та провідних тенденцій модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) в останнє десятиріччя XX – на початку XXI століття.

З метою розкриття модернізаційних процесів змістового компонента підготовки вчителів у досліджуваних країнах, зміст розглянуто через призму культурно-історичних, соціально-економічних, геополітичних змін у суспільстві, загальноєвропейських та світових тенденцій розвитку освіти вчителів.

Теоретико-методологічні засади розвитку змісту вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах представлено через аналіз філософських, соціологічних та психологічних теорій, що мали вплив на модернізацію змісту вищої педагогічної освіти. Зокрема досліджено: загальнонаукові та

міждисциплінарні наукові підходи (системний, синергетичний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний); теорії, які розглядали зміст освіти як відображення соціального досвіду людства (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський) та теорії змісту освіти як результату прогресивних змін якостей особистості (В. Ледньов); «педагогіка співробітництва» (гуманістичне спрямування змісту освіти); біхевіоризм, конструктивізм та теорія курикулуму; діяльнісний, особистісно орієнтований, антропологічний, компетентнісний та дослідницький підходи.

Схарактеризовано поняття *реформування, модернізація* у проекції на зміст вищої педагогічної освіти. Встановлено взаємозв'язок між *змістом освіти – змістом навчання – змістом навчального матеріалу*. Представлено авторське тлумачення поняття *модернізація змісту вищої педагогічної освіти*. У процесі дослідження виявлено особливості педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії, Грузії та розроблено авторську періодизацію становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в цих країнах; охарактеризовано філософські, соціологічні та психологічні, педагогічні теорії, що мали вплив на процес змістотворення. З'ясовано, що вища педагогічна освіта Азербайджану, Вірменії, Грузії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. характеризується структурно-організаційними трансформаціями (запровадження триступеневої освіти, системи перезарахування кредитів, децентралізація в управлінні закладами вищої освіти, диверсифікація підходів до фінансування). Проаналізовано теоретичну базу моделювання та проектування змісту вищої педагогічної освіти в досліджуваному нами регіоні.

Простежено основні етапи структурно-організаційної перебудови педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії; розкрито інновації у педагогічній освіті країн кавказького регіону в контексті інтернаціоналізації освітнього простору, нормативні засади трансформацій у сфері вищої педагогічної освіти; менеджмент та механізми фінансування закладів вищої освіти; досліджено співпрацю держав з міжнародними організаціями. Визначено напрями розвитку змісту вищої педагогічної освіти в країнах

кавказького регіону у форматі загальних тенденцій, які вплинули на формування сучасного змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія): 1) інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти; 2) стандартизація вищої педагогічної освіти; 3) компетентнісна спрямованість освітнього процесу; 4) орієнтація на дослідницький характер підготовки педагогічних кадрів.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до моделювання та проектування змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії на основі стандарту орієнтованого, компетентнісного, дослідницького підходів. Встановлено, що трансформації змісту освіти підготовки вчителів в цих державах відбувається у напрямі його стандартизації. Простежено децентралізаційні процеси в управлінні вищою освітою; уточнено поняття *освітній* та *професійний стандарт*; схарактеризовано основні принципи розробки освітніх стандартів педагогічної професії у країнах кавказького регіону, визначених у нормативних документах, що формують систему державних стандартів вищої педагогічної освіти цих країн. Представлено схему моделювання змісту вищої педагогічної освіти в цих країнах, що конкретизує процес стандартизації змісту підготовки педагогічних кадрів на державному рівні.

Досліджено модернізаційні процеси змісту вищої педагогічної освіти на компетентнісних засадах, що передбачає моделювання, проектування та конструювання змісту підготовки вчителів з урахуванням вимірних кінцевих результатів у форматі набору компетентностей. На основі аналізу державних документів, освітніх програм і навчальних планів підготовки педагогічних кадрів досліджуваних нами країн підтверджено, що удосконалення змісту відбувається на компетентнісних засадах і простежується у цілях та навчальних результатах підготовки майбутніх вчителів, сформульованих через систему знань, вмінь та цінностей, якими повинен оволодіти майбутній спеціаліст. На основі проведеного дослідження змісту вищої педагогічної освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії розроблено схему структурування змісту

вищої педагогічної освіти, яка відображає процес добору змісту підготовки учителів на макро-, мезо-, макрорівнях. Результати дослідження компетентнісного підходу в країнах нашого наукового інтересу представлено у схематичному рисунку, що показує процес проектування змісту вищої педагогічної освіти за цього підходу в країнах кавказького регіону.

Виявлено, що удосконалення підготовки майбутніх вчителів відбувається у напрямі посилення дослідницької складової змісту освіти. З'ясовано, що на бакалаврському рівні підготовки майбутніх вчителів розвиток дослідницьких вмінь, навичок та цінностей відбувається опосередковано через вивчення психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, в ході пізнавальної діяльності, педагогічної практики та під час підготовки кваліфікаційних робіт. Встановлено, що в процесі навчання дослідницька діяльність студентів має ускладнюючий характер і в системі магістерської підготовки відзначається науковою спрямованістю. Досліджено особливості переорієнтації освітнього процесу бакалаврів та магістрів через розкриття форм активного навчання, особливостей педагогічної практики студентів, удосконалення освітніх програм і навчальних планів, використання інноваційних методів та технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів в Азербайджані, Вірменії та Грузії.

Простежено інноваційні підходи до модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Україні. Засвідчено значущість та актуальність модернізації змісту вищої педагогічної освіти через аналіз основних національних документів стратегічного значення. Розглянуто зміни структурно-організаційного характеру, що актуалізують оновлення змісту підготовки спеціалістів педагогічного профілю. Розглянуто становлення та розвиток вищої педагогічної освіти України в досліджуваний період та запропоновано авторську періодизацію реформування вищої педагогічної освіти в Україні. Проаналізовано нові вимоги до освітньої програми, що визначають кардинально новий погляд на зміст педагогічної освіти. Схарактеризовано методологію розробки освітньої програми з урахуванням принципів компетентнісного підходу (студентоцентрованого навчання). Окреслені

основні напрями вдосконалення змісту підготовки педагогічних кадрів в Україні. На основі дослідження сутності модернізаційних процесів змісту української вищої педагогічної освіти виявлено особливості розвитку змісту підготовки вчителів. Досліджено концепцію гуманізації та гуманітаризації змісту педагогічної освіти, стандартизацію та інтернаціоналізацію змістового компонента підготовки вчителів в Україні, компетентнісну та дослідницьку спрямованість змісту вищої педагогічної освіти, збереження національної ідентичності. Встановлено основні трансформації в царині змісту підготовки вчителів в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). Запропоновано практичні рекомендації щодо вдосконалення вітчизняного змісту педагогічної освіти на стратегічному та тактичному рівнях.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що: *вперше* у порівняльно-педагогічному аспекті досліджено феномен модернізації змісту вищої педагогічної освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії в останнє десятиріччя XX – на початку XXI ст. у сукупності його спільних тенденцій та особливостей розвитку; розроблено авторську періодизацію становлення і розвитку вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (період структурно-організаційних перетворень (1991 – 2005 рр), розгортання процесу модернізації (2005 – 2010 рр), подальшої розбудови вищої педагогічної освіти: 2010 – по теперішній час); охарактеризовано основні напрями та сутність вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти у *нормативному* (структурування її змісту на макро-, мезо-, мікрорівнях, що відображають процес моделювання, проектування та конструювання змістового компоненту педагогічної освіти у досліджуваних країнах), *структурному* (запровадження багаторівневої педагогічної освіти, встановлення співвідношення між нормативним та вибірковим складниками змісту вищої педагогічної освіти, пошук шляхів децентралізації управління та підтримка автономії академічної спільноти у закладах освіти); *освітньому* (врахування національної спадщини та залучення міжнародного досвіду підготовки педагогічних кадрів, студентоцентроване навчання, дослідницька діяльність майбутніх учителів,

заохочення академічної мобільності) форматах; обґрунтовано особливості перебігу освітніх процесів у закладах вищої освіти країн кавказького регіону під впливом світових тенденцій (інтернаціоналізація, стандартизація вищої педагогічної освіти, а також компетентнісна та дослідницька спрямованість освітнього процесу);

*удосконалено* сутність базових понять дослідження: «зміст вищої педагогічної освіти», «моделювання, проектування та конструювання змісту вищої педагогічної освіти», «стандартизація освітніх результатів», «інтернаціоналізація змісту вищої педагогічної освіти»;

*подальшого розвитку* набули положення щодо соціальної детермінованості змісту вищої педагогічної освіти та підготовки педагогічних кадрів, загальних тенденцій та національних особливостей розвитку педагогічної освіти в умовах глобалізації та інтеграції.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** визначається тим, що на основі наукового аналізу досвіду модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону запропоновано рекомендації на стратегічному та тактичному рівнях щодо використання прогресивних ідей в українському освітньому просторі. Висвітлені у дослідженні здобутки Азербайджану, Вірменії та Грузії в царині модернізації підходів до добору, структурування та трансляції змісту вищої педагогічної освіти можуть використовуватися для формування національної освітньої політики, розроблення освітніх стандартів та освітньо-професійних програм окремих дисциплін для вітчизняних закладів вищої освіти педагогічного профілю. Отримані результати дослідження можуть слугувати основою для вироблення стратегії та напрямів співробітництва в освітній сфері між Азербайджаном, Вірменією, Грузією та Україною, наукового діалогу освітян країн кавказького регіону, обміну досвідом та розробки програм майбутньої співпраці між цими країнами та Європейським Союзом.

**Ключові слова:** зміст освіти, вища педагогічна освіта, модернізація змісту освіти, Азербайджан, Вірменія, Грузія, бакалавр, магістр.

## ABSTRACT

***Fedorchuk I.V. Modernization of Higher Pedagogical Education Content in the Caucasus Region Countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia). – Qualifying scientific work as manuscript.***

The thesis is submitted for attaining the Degree of the Doctor of Philosophy (Education) in 13.00.01 specialty “The General Pedagogy and the History of Pedagogy”. – Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2019.

In the thesis research “Modernization of higher pedagogical education content in the Caucasus region countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia)” a holistic analysis of the content of higher pedagogical education in Azerbaijan, Armenia and Georgia is provided.

The object of the research is higher pedagogical education in the Caucasus region countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia). The subject of the thesis is the peculiarities, factors and principal tendencies of modernization of content of higher pedagogical education in Azerbaijan, Armenia and Georgia at the end of the 20<sup>th</sup> – the beginning of the 21<sup>st</sup> century. The aim is to reveal and substantiate the peculiarities, factors and principle tendencies of modernization of content of higher pedagogical education in Azerbaijan, Armenia and Georgia at the end of the 20<sup>th</sup> – the beginning of the 21<sup>st</sup> century.

To unveil the modernization process of content in higher pedagogical education in the countries of our scientific interest it was studied through the prism of cultural and historical, social and economic changes of society, pan-European and world tendencies in teacher education development. Outlined are the concepts “reformation”, “modernization” in the sphere of higher pedagogical education; explained the interconnection between “content of education” – “content of learning” – “content of learning material”; presented the definition of “modernization of content of higher pedagogical education”.



The peculiarities of pedagogical education in Azerbaijan, Armenia and Georgia are found out; author's periodization of development of teacher education in these countries is represented.

Theoretical and methodological foundations of higher pedagogical education content in the research countries are presented through the analysis of philosophical, sociological and psychological theories that influenced the modernization of higher pedagogical education content. In particular, researched are: general scientific and interdisciplinary scientific approaches (systematic, synergetic, humanistic, cultural, axiological, acmeological); theories that considered the content of education as the reflection of social human experience (I. Lerner, M. Skatkin, V. Krayevski) and the theory of content of education as the result of progressive changes in personality (V. Ledniov); "pedagogics of collaboration" (humanistic sense of education content); behaviorism, constructivism and the theory of curriculum; action-, personality-, anthropological-, competency- and research-based approaches.

The main stages of structural and organizational changes in pedagogical education in Azerbaijan, Armenia and Georgia have been studied; the innovations in pedagogical education of the Caucasus countries in the context of internationalization of education, legal and regulatory framework of transformations in the sphere of higher pedagogical education as well as management and financial mechanisms in higher educational establishments are unveiled; the cooperation of these countries with international organizations has been traced. General tendencies which influenced the content of higher pedagogical education are presented on the basis of research findings.

The approaches to modeling and design of content of pedagogical education in Azerbaijan, Armenia and Georgia based on standard-, competence- and research-based approaches are analyzed in the thesis. The decentralization in education management has been studied; the terms "educational standard" and "professional standard" have been refined; the main principles of education standards design for teaching profession in the Caucasus countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia) which are stated in legal documents that form the system of state standards for higher

pedagogical education are also studied. The scheme of content of teacher education modeling in the studied countries is presented – the scheme clarifies the standardization process of pedagogical education on the state level.

The modernization process in content of higher pedagogical education within competence-based approach that presupposes modeling, designing and constructing the content of teacher education regarding measurable learning outcomes in form of competences set has been explored. The analysis of documents, education programs profiles and curricula of pedagogical education in the researched countries, proved that modernization of content is based on competence-based approach and can be observed through aims, and learning outcomes of teacher training indicated as the system of knowledge, skills, and values which future teachers are to master. Based on the performed research of content of higher pedagogical education, the scheme of structuring of content of pedagogical education on macro-, meso-, microlevels is presented. The research results of competence-based approach to pedagogical education in the studied Caucasus countries are revealed in a diagram that shows the design process of content of higher pedagogical education within the approach in Azerbaijan, Armenia, Georgia.

It was identified that the modernization of teacher education progresses towards strengthening the research component in its content. It has also been found that students' research activities are increasingly complex within timeline. The peculiarities of reorientation of education process for Bachelor and Master students by identifying the forms of active learning, peculiarities of practical learning, improvement of education programs, curricula, application of innovative methods and learning techniques in teacher education in Azerbaijan, Armenia, Georgia are researched.

The innovative approaches to modernization in the content of higher pedagogical education in Ukraine are observed; the relevance and topicality of modernization of pedagogical education through the analysis of main state strategic documents in the sphere of education are stated; structural and organizational changes that actualize the improvement of the content of teacher education are observed; new

requirements to education programs which showcase a brand new view onto the content of pedagogical education are analyzed; the methodology of education program design within competence-based approach (student-centered learning) is characterized; the main ways of teacher education improvement in Ukraine are revealed; humanization and humanitarization, standardization and internationalization of teacher education content in Ukraine are studied, as well as competence- and research-based approaches to the development of higher pedagogical education content are researched. On the basis of the performed scientific research, practical recommendations which can be applied to improve the content of teacher education in Ukraine on strategic and tactical levels are presented.

The scientific novelty of the dissertation research results lies in the first time research of the content of pedagogical education in the Caucasus region countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia) in totality of its common tendencies and peculiarities of development; historical analysis of stages of higher pedagogical education development in the research countries; the main tendencies of modernization of higher pedagogical education content in legal and regulatory, structural and didactic aspects are characterized; the leading tendencies of higher pedagogical education content development in the studied countries are stated; the challenges that force the teacher education development in the countries are indicated; peculiarities of modeling and design of the content of teacher education are discussed; international dimension of the content development in Azerbaijan, Armenia, Georgia; education standards of the countries; peculiarities of competence- and research-based content of teacher education for Bachelor and Master students are presented.

In the course of the research the understanding of the key concepts of the research has been enhanced such as “modernization of content of pedagogical education”, “modeling, design and construction of content of pedagogical education”; the concepts “education reform”, “internationalization of content of pedagogical education”, “standardization of learning outcomes” as well as the social determinancy of higher pedagogical education content development, standardization of learning outcomes, internationalization of higher pedagogical education.

The practical significance of the obtained research results is specified by substantiated recommendations for constructive application of the best practices in content of higher pedagogical education modernization of Azerbaijan, Armenia, Georgia in Ukraine. The presented research results can be used by education policy makers, for education standards and education programs improvement in higher educational establishments of Ukraine.

**Keywords:** content of education, higher pedagogical education, modernization of education, Azerbaijan, Armenia, Georgia, Bachelor and Master students.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Федорчук, І., 2013. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Південного Кавказу (кінець XX – початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*, №3-4 (16-17), с. 139-145.
2. Федорчук, І.В., 2013. Нормативно-правові засади розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 4, с. 202-206.
3. Федорчук, І.В., 2014. Інновації у педагогічній освіті країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин, Україна, 19-20 червня 2014, с. 203-205.
4. Федорчук, І.В., 2014. Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти: досвід Азербайджану, Вірменії, Грузії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (12), Issue 25, Budapest, Hungary, pp. 72-75.
5. Федорчук, І.В., 2015. Особливості організації вищої педагогічної освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору в Азербайджані, Вірменії та

Грузії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 131, с. 158-162.

6. Федорчук, І.В., 2017. Дослідницька діяльність студентів педагогічних спеціальностей у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 178-183.

### **Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

7. Федорчук, І., 2013. Реформування педагогічної освіти: досвід Вірменії. В: *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 10 червня 2013, с. 170-172.

8. Федорчук, І., 2016. Дослідницька спрямованість змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія). В: *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 6 червня 2016, с. 184-186.

9. Федорчук, І., 2013. Участь в освітніх програмах ЄС як інструмент інтернаціоналізації освітнього простору (на матеріалах Азербайджану, Вірменії, Грузії). В: *Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Умань, Україна, 17-18 жовтня 2013, ч. 2, с. 188-190.

10. Федорчук, І.В., 2014. Стандартизація змісту вищої педагогічної освіти в Грузії. В: *Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 5 червня 2014, с. 167-168.

11. Федорчук, І.В., 2016. Регіональні проекти Світового банку як інструмент модернізації освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. В: *Проектна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій*: матеріали міжнар. наук.-практ. семінару. Ніжин, Україна, 17-18 березня 2016, с. 104-106.

12. Федорчук, І., 2017. Компетентністний підхід до структурування змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації*: збірник тез доповідей І Міжнародної наук.-практ. конф. Київ, Україна, 15-16 червня 2017, с. 188-189.

### **Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

13. Федорчук, І., 2016. Педагогічна інтернатура – умова професійного становлення молодого вчителя (на матеріалах Республіки Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин, Україна, 22-23 червня 2016, с. 114-116.

14. Fedorchuk, I., 2016. Teacher Education in Ukraine: Discourses and Practice. In: *Conference Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Research Conference on Education, Language and Literatures*. Tbilisi, Georgia, 22-23 April 2016, pp. 165-168.

15. Федорчук, И.В., 2016. Компетентностный подход в высшем образовании Украины. In: *ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის 80 წლის იუბილესადმი მიძღვნილი სტუდენტთა საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციის ნაშრომთა კრებული (International Students Scientific Conference Papers Honoring to the 80<sup>th</sup> Anniversary of Batumi Shota Rustaveli State University)*. Batumi, Georgia, 25-27 September 2015, pp. 125-126.

16. Федорчук, И.В., 2018. Стандарты высшего педагогического образования Украины. В: *Двенадцатая годовичная научная конференция: сборник научных статей: Социально-гуманитарные науки, ч. 2*. Ереван, Армения, 4-8 декабря 2017, с. 415-420.

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	17
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АЗЕРБАЙДЖАНІ, ВІРМЕНІЇ, ГРУЗІЇ.....	29
1.1. Філософські, соціологічні та психологічні теорії змісту вищої педагогічної освіти.....	29
1.2. Культурно-історичний та соціально-економічний контекст реформування вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст .....	59
1.2.1. Реформування вищої педагогічної освіти в Азербайджані.....	59
1.2.2. Трансформація вищої педагогічної освіти в Республіці Вірменія....	70
1.2.3. Перебудова вищої педагогічної освіти в Грузії.....	84
1.3. Загальні тенденції модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії, Грузії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.....	96
Висновки до першого розділу.....	106
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АЗЕРБАЙДЖАНІ, ВІРМЕНІЇ, ГРУЗІЇ.....	111
2.1. Стандарто орієнтований підхід у проектуванні змісту вищої педагогічної освіти .....	111
2.2. Проектування змісту вищої педагогічної освіти за компетентнісного підходу.....	131
2.3. Дослідницько орієнтований підхід у проектуванні змісту вищої педагогічної освіти.....	158
Висновки до другого розділу.....	172

РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ АЗЕРБАЙДЖАНУ, ВІРМЕНІЇ ТА ГРУЗІЇ В ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	176
3.1. Сучасний стан модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Україні.....	176
3.2. Рекомендації щодо використання досвіду модернізації вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону у закладах вищої освіти України.....	213
Висновки до третього розділу.....	218
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	222
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	228
ДОДАТКИ.....	259



### ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПН СРСР	Академія педагогічних наук Союзу Радянських Соціалістичних Республік
ВВП	Валовий внутрішній продукт
ВО	вища освіта
ВПО	вища педагогічна освіта
ЄС	Європейський Союз
ЗВО	заклад вищої освіти
ЗВПО	зміст вищої педагогічної освіти
ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
МО АР	Міністерство освіти Азербайджанської Республіки
МСКО	Міжнародна стандартна класифікація освіти
НЦПРВ	Національний центр професійного розвитку вчителів (Грузія)
НЦПЯО	Національний центр підвищення якості оцінки (Грузія)
ООН	Організація Об'єднаних Націй
СНД	Співдружність Незалежних Держав
СРСР	Союз Радянських Соціалістичних Республік
США	Сполучені Штати Америки
ЮНЕСКО/МОП	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)/Міжнародна організація праці
ЮНІСЕФ	Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (UNICEF – United Nations Children's Fund)
EACEA	Виконавче агентство з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури Європейської Комісії (Education, Audiovisual and Cultural Organization)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Європейська кредитно-трансферна система)
EQE	National Center for Educational Quality Enhancement (Національний центр вдосконалення якості освіти) (Грузія)

ESLI	English as a Second Language International (американська організація)
IREX	International Research and Exchanges Board (Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів) (Сполучені Штати Америки)
OSCE	Organization for Security and Co-operation in Europe (Організація з безпеки і співробітництва в Європі)
TUNING	Tuning educational structures in Europe (Гармонізація освітніх структур в Європі) (міжнародний проект Європейської Комісії)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй)

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Друга половина XX – початок XXI століття характеризується посиленням впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів на розвиток вищої освіти. Особливе місце в цих процесах належить підготовці вчителів як підсистемі вищої освіти, що постійно змінюється у сучасному світі. Згідно положень Концепції «Нова українська школа», законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Концепції розвитку педагогічної освіти України» (2018) все більшої актуальності набуває проблема підготовки сучасних учителів, які мають бути компетентними, готовими до інноваційної діяльності, критичного оцінювання здобутків та подальшого професійного розвитку. Ефективність формування такого педагога залежить від завдань, визначених на європейському та національних рівнях держав. Важливим аспектом реформування педагогічної освіти є модернізація її змісту відповідно до нових соціально-економічних потреб, загальних тенденцій суспільного розвитку та завдань, які стоять перед школою.

Регіональний вимір європейської політики добросусідства в рамках проекту Східне партнерство, діяльність Організації Чорноморського економічного співробітництва все більше привертають увагу європейської та світової громадськості до інтеграційних процесів у країнах східного регіону. Особливої актуальності у цьому контексті набуває досвід кавказьких країн (Азербайджан, Вірменія, Грузія), оскільки за результатами щорічного звіту Програми ООН «Індекс розвитку людського потенціалу» рейтинг цих держав з кожним роком суттєво зростає, що свідчить про інтенсивне вдосконалення всіх сфер діяльності, зокрема освіти. За роки незалежності ці країни накопичили значний власний досвід модернізації вищої педагогічної освіти, прогресивні ідеї якого можуть бути корисними для України. Важливого значення набуває співпраця з міжнародними організаціями у визначеному напрямі: оновлення змісту вищої освіти, удосконалення системи гарантування якості освіти,

підтримка мобільності студентів та професорсько-викладацького складу, розбудова законодавчої бази.

Різні аспекти проблеми вищої педагогічної освіти знайшли відображення у працях науковців досліджуваних країн: Л. Мкртчян, К. Меджидов, Г. Нодія (реформування вищої освіти); Н. Ібадов, А. Навоян, Г. Шарвашідзе (розвиток вищої освіти у контексті вимог Болонського процесу); А. Гукасян, М. Марданов, А. Нахчиванли (проблеми педагогічної освіти в умовах євроінтеграції); М. Галачян, А. Заманов, Ю. Мамедов (підвищення кваліфікації педагогічних кадрів) та ін. Проте недостатньо висвітленими залишаються питання оновлення змісту, стандартизації педагогічної освіти, практичної діяльності майбутніх педагогів у школах тощо.

Питання реформування, оновлення та модернізації освітнього процесу в системі ступеневої освіти України стали предметом вивчення таких дослідників, як Л. Герасіна, С. Гончаренко, О. Глузман, О. Дубасенюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Романова, А. Сбруєва, Н. Сидорчук, С. Яценко та ін. Аналіз наукової літератури та дисертаційних робіт дає змогу констатувати відсутність системного вивчення, осмислення та наукового аналізу змісту педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. Вивчення теорії та практики з досліджуваної проблеми дало змогу виявити наявні суперечності між:

- необхідністю у ґрунтовному аналізі прогресивних зарубіжних ідей щодо підготовки вчителя та відсутністю об'єктивної інформації про зміст вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія);
- потребою держав у педагогічних кадрах, здатних виховувати активних, критично та творчо мислячих, відповідальних, конкурентоспроможних громадян, та труднощами, які гальмують національну освіту на шляху до її модернізації;
- суспільною значущістю реформування змісту вищої педагогічної освіти та недостатністю інструментів запровадження інновацій у зазначеній сфері.

Актуальність окресленої проблеми, зростаюча роль учителів у реформаційних процесах, що відбуваються в цих країнах з екстраполяцією на нові соціально-економічні умови розвитку України, а також необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації: **«Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до наукової тематики кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя «Історія народної освіти і педагогічної думки в Україні (XIX – XX століття)» (державний реєстраційний номер 0115U005455). Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (протокол №10 від 26. 06. 2014 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 2 від 24. 03. 2015 р.).

**Мета дослідження** полягає у виявленні та обґрунтуванні особливостей, чинників та провідних тенденцій модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону в останнє десятиріччя XX – на початку XXI століття.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань дослідження:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади проблеми модернізації змісту вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах у контексті цивілізаційних змін.
2. Проаналізувати генезис вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії та визначити детермінанти модернізації її змісту в досліджуваний період.
3. Охарактеризувати нормативний, структурний, дидактичний аспекти модернізації змісту вищої педагогічної освіти та виявити провідні тенденції її розвитку в країнах кавказького регіону.

4. Встановити підходи до проектування змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії в умовах євроінтеграційних процесів.
5. Визначити можливості використання прогресивного досвіду цих країн в аспекті досліджуваної проблеми та розробити рекомендації щодо творчого застосування ідей в Україні в умовах глобалізації та інтеграції.

**Об'єкт дослідження** – вища педагогічна освіта в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія).

**Предмет дослідження** – особливості, чинники та провідні тенденції модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії в останнє десятиріччя XX – на початку XXI ст.

Для досягнення визначеної мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних **методів дослідження**, а саме: *теоретичних* – метод термінологічного аналізу, за допомогою якого окреслено поняттєво-термінологічний апарат дослідження; хронологічний аналіз, який дає змогу розглядати розвиток змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону у часовій послідовності; структурно-функціональний аналіз, що забезпечив визначення структури програм підготовки педагогічних кадрів, завдання і напрями діяльності закладів вищої освіти країн кавказького регіону; системний аналіз з метою дослідження взаємозалежності теоретичної та практичної підготовки, загальноосвітнього та професійного блоків освітніх програм, а також завдань, форм і методів підготовки педагогічних кадрів на бакалаврському та магістерському рівнях; порівняльно-педагогічний аналіз для визначення спільного та відмінного у змісті підготовки вчителів у теорії педагогічної освіти Азербайджану, Вірменії, Грузії та України; екстраполяційний, прогностичний аналіз з метою поширення висновків, здобутих у результаті дослідження, у процесі вдосконалення вітчизняного змісту вищої педагогічної освіти; *емпіричні* – спостереження, інтерв'ювання, консультації з науковцями Азербайджану, Вірменії та Грузії у

реальному часі та дистанційно – для уточнення, апробації та впровадження результатів дослідження.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють останнє десятиліття XX – початок XXI століття.

*Нижня хронологічна межа* визначається першими нововведеннями в сфері вищої педагогічної освіти після набуття незалежності країнами кавказького регіону (1991), а саме: запровадження двоступеневої системи вищої педагогічної освіти (бакалаврат і магістратура) (Азербайджан); початок розробки нормативної бази вищої педагогічної освіти (Вірменія); створення приватних закладів вищої освіти педагогічного профілю (Грузія).

*Верхню хронологічну межу* визначає 2015 рік, що завершує перше десятиліття з моменту підписання країнами Болонської декларації, і є підставою для підсумкового аналізу модернізаційних процесів у царині змісту вищої педагогічної освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії.

**Територіальні межі дослідження.** Увагу сфокусовано на трьох країнах кавказького регіону – Азербайджан, Вірменія, Грузія, що окрім територіального фактору та культурно-історичних умов становлення і розвитку вищої освіти в цьому регіоні об'єднані спільною метою інтеграції в європейський та світовий освітній простір. У дисертації не розглядаються Абхазія та Південна Осетія (зони етнополітичного конфлікту, частини території Грузії) та Нагірний Карабах (невизнана самопроголошена держава, територія якої за Конституцією Азербайджану є її складовою).

**Джерельну базу дослідження** становлять:

– офіційні документи, постанови урядів країн кавказького регіону з питань розвитку та реформування вищої педагогічної освіти: закони, підзаконні акти, національні програми розвитку освіти, які регламентують підготовку вчителів: Азербайджан (Закон «Про освіту» (2009), Концепція та стратегія неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів (2007), Положення про магістерську підготовку (1997), правила організації формальної освіти (2010), Положення про державну атестацію студентів бакалаврського ступеня закладів вищої

освіти (1997) та ін.), Вірменія (Закон «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004), закони, що регулюють певні аспекти вищої педагогічної освіти: «Про державне сприяння інноваційній діяльності» (2006), Концепція розвитку інформаційних технологій (2008), Концепція Республіки Вірменія щодо навчання протягом життя (2009) та ін.), Грузія (Закон «Про вищу освіту» (2004), Закон «Про розвиток якості освіти» (2010), галузевий стандарт для педагогічної професії (2008), правила сертифікації вчителів (2009) та ін.);

- документи міжнародних організацій щодо розвитку вищої педагогічної освіти у досліджуваних країнах (звіт для засідання Міністрів освіти країн Східного партнерства «Педагогічна освіта в країнах Східного партнерства: Вірменія, Азербайджан, Білорусь, Грузія, Молдова та Україна» (2011), дослідження ЮНЕСКО «Реформа педагогічної освіти, навчальних планів та програм у країнах Південного Кавказу» (2003), «Переосмислюючи освіту. Освіта для всезагального блага?» (2015), регіональне дослідження освіти в Центральній та Східній Європі та країнах СНД «Освіта лише для деяких, але не для всіх?» (2007) та ін.);

- документи проекту ЄС «Налаштування освітніх структур в Європі» («Tuning Educational Structures in Europe»), звіти досліджуваних країн та України щодо запровадження основних принципів Болонської декларації;

- публікації, статистичні дані про розвиток вищої освіти, закладів освіти педагогічного профілю досліджуваних країн національних та міжнародних інституцій (статистичні щорічники Азербайджану, Вірменія, Грузії та України, матеріали інституту статистики ЮНЕСКО, дані незалежних статистичних організацій щодо педагогічної освіти держав кавказького регіону та України);

- освітні програми, навчальні плани, інформаційні та методичні матеріали, що забезпечують підготовку педагогічних кадрів у Азербайджані, Вірменії та Грузії;

- матеріали вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної періодики («Порівняльно-педагогічні студії», «Педагогіка і психологія», «Высшее образование в Европе», «Педагогическое образование и наука», «Вестник



Ереванского государственного университета», «История, человек и общество», «Journal of Education in Black Sea Region» та ін.);

- офіційні документи, урядові постанови і матеріали з питань вищої освіти України: закони, нормативні документи, національні програми розвитку освіти (закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), Державна програма «Вчитель» (2002), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), постанова Кабінету Міністрів України про затвердження Національної рамки кваліфікацій (2011), «Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018) та ін.);

- наукові доробки українських та зарубіжних учених з теми дослідження, матеріали наукових конференцій, що висвітлюють питання змісту вищої педагогічної освіти в контексті формування європейського освітнього простору;

- довідково-інформаційна література з окресленої проблеми, довідково-інформаційна база Інтернет.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягають у тому, що:

*вперше* у порівняльно-педагогічному аспекті досліджено феномен модернізації змісту вищої педагогічної освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії в останнє десятиріччя ХХ – на початку ХХІ ст. у сукупності його спільних тенденцій та особливостей розвитку; розроблено авторську періодизацію становлення і розвитку вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (період структурно-організаційних перетворень (1991 – 2005 рр), розгортання процесу модернізації (2005 – 2010 рр), подальшої розбудови вищої педагогічної освіти: 2010 – по теперішній час); охарактеризовано основні напрями та сутність вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти *у нормативному* (структурування її змісту на макро-, мезо-, мікрорівнях, що відображають процес моделювання, проектування та конструювання змістового компоненту педагогічної освіти у досліджуваних країнах), *структурному* (запровадження багаторівневої педагогічної освіти, встановлення співвідношення між

нормативним та вибірковим складниками змісту вищої педагогічної освіти, пошук шляхів децентралізації управління та підтримка автономії академічної спільноти у закладах освіти); *освітньому* (врахування національної спадщини та залучення міжнародного досвіду підготовки педагогічних кадрів, студентоцентроване навчання, дослідницька діяльність майбутніх учителів, заохочення академічної мобільності) форматах; обґрунтовано особливості перебігу освітніх процесів у закладах вищої освіти країн кавказького регіону під впливом світових тенденцій (інтернаціоналізація, стандартизація вищої педагогічної освіти, а також компетентнісна та дослідницька спрямованість освітнього процесу);

*удосконалено* сутність базових понять дослідження: «зміст вищої педагогічної освіти», «моделювання, проектування та конструювання змісту вищої педагогічної освіти», «стандартизація освітніх результатів», «інтернаціоналізація змісту вищої педагогічної освіти»;

*подальшого розвитку* набули положення щодо соціальної детермінованості змісту вищої педагогічної освіти та підготовки педагогічних кадрів, загальних тенденцій та національних особливостей розвитку педагогічної освіти в умовах глобалізації та інтеграції.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** визначається тим, що на основі наукового аналізу досвіду модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону запропоновано рекомендації на стратегічному та тактичному рівнях щодо використання прогресивних ідей в українському освітньому просторі. Висвітлені у дослідженні здобутки Азербайджану, Вірменії та Грузії в царині модернізації підходів до добору, структурування та трансляції змісту вищої педагогічної освіти можуть використовуватися для формування національної освітньої політики, розроблення освітніх стандартів та освітньо-професійних програм окремих дисциплін для вітчизняних закладів вищої освіти педагогічного профілю. Отримані результати дослідження можуть слугувати основою для вироблення стратегії та напрямів співробітництва в освітній сфері між Азербайджаном,

Вірменією, Грузією та Україною, наукового діалогу освітян країн кавказького регіону, обміну досвідом та розробки програм майбутньої співпраці між цими країнами та Європейським Союзом.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення і результати дослідження оприлюднено на *науково-практичних конференціях* різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013, очна), «Інновації у вищій освіті» (Ніжин, 2013, очна), «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2014, очна; 2016, очна), «Pedagogy of 21<sup>st</sup> century: teaching in the world of constant information flow» (Будапешт, Угорщина, 2014, заочна), «Проблеми міжкультурного спілкування в епоху глобалізації» (Чернігів, 2015, очна), «International Students Scientific Conference Honoring to the 80<sup>th</sup> Anniversary of Batumi Shota Rustaveli State University» (Батумі, Грузія, 2016, заочна), «International Research Conference on Education, Language and Literatures» (Тбілісі, Грузія, 2016, заочна), «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації» (Київ, 2017, очна), Дванадцятій річній науковій конференції Російсько-Вірменського університету (Єреван, Вірменія, 2017), *всеукраїнських*: «Проектна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій» (Ніжин, 2016, очна); *науково-методологічних семінарах*: «Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2013, очна), «Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2014, очна), «Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі» (Київ, 2016, очна); науково-методичних семінарах кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (2012 – 2015 рр).

**Публікації.** Основні положення дисертаційної роботи висвітлено у 16 одноосібних наукових публікаціях, серед них: 4 статті – у провідних фахових

наукових виданнях України, 4 статті – у наукових періодичних виданнях Угорщини, Вірменії та Грузії, 8 публікацій – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 291 сторінка, основний зміст викладено на 208 сторінках. Список використаних джерел включає 280 найменувань, з них 96 – іноземною мовою. Дисертація містить 8 таблиць, 7 рисунків, 7 додатків на 32 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АЗЕРБАЙДЖАНІ, ВІРМЕНІЇ, ГРУЗІЇ

#### **1.1. Філософські, соціологічні та психологічні теорії змісту вищої педагогічної освіти**

Початок третього тисячоліття характеризується глобалізацією суспільного розвитку, посиленням конкуренції в соціально-економічних сферах діяльності, інтенсивним зростанням високотехнологічних виробництв і комунікацій, що значною мірою базується на освітньо-інтелектуальному потенціалі людського капіталу. Освіта, віддзеркалюючи запити суспільства, стає вагомим ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. У зв'язку з цим постійно зростає її роль як вирішального чинника у розбудові «суспільства знань». Глобалізаційні процеси об'єктивно змушують сучасну людину бути критично та творчо мислячою, громадянсько активною та відповідальною, інформованішою, а відтак і постійно умотивованою до власного розвитку, навчання, освіти. І тому, реагуючи на зміни в суспільстві, освіта як синергетична система покликана постійно уточнювати мету та завдання, модернізувати зміст. Особливої вагомості в цьому контексті набуває необхідність переосмислення підходів до підготовки вчителя як провідника у формуванні громадян, здатних відповідати сучасним вимогам суспільства.

Структурування змісту вищої освіти, як сукупності суспільного досвіду необхідного для передачі молодим поколінням, відбувається під впливом об'єктивних закономірностей поступу різних галузей з урахуванням сучасних тенденцій у сфері науки і техніки. Як засвідчує аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації, зміст вищої освіти детермінується – на макрорівні – станом розвитку культури суспільства та самого соціального

інституту вищої освіти; на мікрорівні – закономірностями процесу становлення особистості спеціаліста. Зміст та характер знань, вмінь та навичок, якими має оволодіти студент у процесі навчання у закладі вищої освіти, визначається майбутньою професійною діяльністю.

Проведений нами аналіз літератури з досліджуваної теми засвідчив, що проблема змісту вищої освіти посідає чільне місце і розглядається як своєчасна і високоактуальна<sup>1;2;3;4;5;6</sup>. У цьому контексті вважаємо за необхідне звернутися до наукового доробку вітчизняних та зарубіжних авторів, праці яких дозволять обґрунтувати теоретичне підґрунтя об'єкта даної дисертаційної роботи. Концептуальні засади та вихідні положення змісту освіти стали предметом наукових розвідок І. Андреєвої, В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кременя, Н. Мирончук, Н. Нікандрова, О. Савченко, В. Сластьоніна та ін. Важливим для розвитку уявлень про підходи до конструювання змісту освіти є праці Н. Батечко, Б. Бім-Бада, В. Власової, О. Кагакіної, С. Клепка, Н. Лавриченко, В. Ледньова, І. Лернера, Л. Міщенко, М. Скаткіна, В. Краєвського. Відбір та структурування змісту вітчизняної освіти розглядається Н. Бібік, О. Глузманом, О. Добротвор, О. Кобрій, О. Пометун, О. Сухомлинською та ін.

За визначенням С. Гончаренко, *зміст освіти* – «це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки»<sup>7</sup>.

Аналізуючи підходи до визначення поняття *зміст освіти*, Т. Коршевніюк вважає, що протягом тривалого періоду еволюційного розвитку тлумачення цієї важливої складової категоріального апарату педагогічної науки

<sup>1</sup> Глузман, А.В., 1997. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Київ.

<sup>2</sup> Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи, 2004. Київ.

<sup>3</sup> Дубасенюк, О.А., 2011. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура*: матеріали Всеукраїнської конференції. Київ. С. 135-142.

<sup>4</sup> Коршевніюк, Т.В., 2014. Ретроспективний аналіз підходів до визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній науці ХХ століття. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки*, №121, с. 89-99.

<sup>5</sup> Леднев, В.С. 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. Москва.

<sup>6</sup> Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика, 2015. Київ.

<sup>7</sup> Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ. с. 137.

трансформувалось у відкриту систему такого компонентного складу як знання про світ і способи діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до особистості та світу<sup>8</sup>.

У джерелах досліджуваних нами країн трактування поняття *зміст вищої освіти* прослідковуємо у нормативних документах. Зокрема, це положення затверджені Кабінетом Міністрів Азербайджану «Зміст та організація навчання в магістратурі та правила присвоєння магістерського ступеня», «Структура державного стандарту освіти, що визначає обов'язкові вимоги до змісту та рівня бакалаврської підготовки»<sup>9; 10</sup>. У Вірменії та Грузії – це закони «Про вищу освіту» та стандарти вищої освіти, де визначаються основні вимоги до змісту на бакалаврському та магістерському рівнях. Так, основними вимогами держави до змісту вищої освіти в Азербайджанській Республіці є:

- 1) формування вмінь адаптуватися до сучасних вимог та умов, бути конкурентоспроможним, здійснювати успішну діяльність в інформаційному суспільстві;
- 2) формування незалежної, творчої особистості, громадянина, який володіє такими якостями як відповідальність, здатність брати участь у прийнятті колегіальних рішень, діяльності та розвитку демократичних інститутів;
- 3) формування високого інтелектуального рівня особистості, вміння оволодівати новими технологіями, знаходити гнучкі напрями в інформаційному потоці та інше<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Коршевнюк, Т.В., 2014. Ретроспективний аналіз підходів до визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній науці ХХ століття. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки*, №121, с. 89-99.

<sup>9</sup> Содержание и организация обучения в магистратуре и правила присвоения «магистерской» степени: Решение Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 12.05.2010 №88. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/ru/page/299/2547> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>10</sup> Структура государственного стандарта образования, определяющего обязательные минимальные требования к содержанию и уровню бакалаврской подготовки по специальности (программе). [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/ru/page/299/4190> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>11</sup> *Education Law of the Republic of Azerbaijan*, 2009, Baku [online] Available at: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=72&id=5244> [Accessed 25 January 2019].

Як зазначається у Законі «Про освіту» (1999) Республіки Вірменія, зміст освіти має забезпечувати:

- 1) формування у студентів/учнів світосприйняття у відповідності з сучасним рівнем знань та навчальних програм;
- 2) засвоєння національних та загальнолюдських культурних цінностей;
- 3) формування сучасної особистості та громадянина, який здатний забезпечити вдосконалення суспільства та новий рівень розвитку нації та інше<sup>12</sup>.

У Грузії Закон «Про вищу освіту» (2005) визначає зміст вищої освіти через мету, а саме:

- 1) сприяння формуванню цінностей грузинської та світової культури, орієнтація на ідеали демократії та гуманізму, необхідних для існування та розвитку громадянського суспільства;
- 2) реалізація потенціалу особистості, розвитку творчих вмінь та навичок, підготовка конкурентоспроможних фахівців для успішної професійної діяльності як на внутрішньому так і зовнішньому ринках праці тощо<sup>13</sup>.

Аналіз наведених вище цілей, засвідчує спрямованість змісту вищої освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) на формування громадянина держави, який поділяє національні ідеали, підтримує цінності та розвиває вітчизняні традиції, професіонала, який має бути готовий до швидкої адаптації до нових суспільних або виробничих умов. За сучасних умов важливим є розкриття знань про різні види інформації, навчання майбутніх спеціалістів здобувати, обробляти та накопичувати інформацію, використовувати її для вирішення практичних завдань; розвиток вміння працювати в команді, приймати колегіальні рішення та нести за них відповідальність; формування та розвиток особистісних якостей майбутніх професіоналів, що в комплексі веде до цілісної всебічної підготовки

<sup>12</sup> Об образовании: Закон Республики Армения от 14.04.1999 № ЗР-297, 1999. [online] Режим доступу: <http://parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1494&lang=rus> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>13</sup> On Higher Education: Law of Georgia, 2004. Tbilisi.



висококваліфікованих кадрів, які здатні відповідати вимогам глобалізованого суспільства.

Проведене нами дослідження, дає можливість зробити висновок про те, що зміст вищої освіти реалізується через опанування майбутніми фахівцями комплексу теоретичних та практичних основ майбутньої професії відповідно до вимог державних стандартів, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішної професійної діяльності.

У розгляді змісту вищої педагогічної освіти, а також етапів його модернізації у площині теоретичних та практичних пошуків вітчизняних науковців, вартим уваги є роботи Б. Андрієвського, В. Андрущенко, О. Глузмана, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, Г. Онкович, О. Листопад, О. Савченко, Б. Степанишина, Є. Суліми, С. Тезікової, В. Шахова та інших. Питання підготовки педагогічних кадрів стало предметом наукового дослідження таких вчених досліджуваних нами країн: Н. Абдуллазаде, Ч. Вердієва, С. Манафова, М. Марданов, А. Нахчиванли (Азербайджан); А. Говганисян, А. Гукасян, С. Оганесян, С. Пашаян (Вірменія); Н. Догхонадзе, М. Кобахідзе, Т. Тамарашвілі, Л. Чарекішвілі, Г. Шарвашідзе (Грузія). Аналіз наукових доробків цих та інших авторів, дозволяє стверджувати, що у Азербайджані, Вірменії та Грузії зміст педагогічної освіти розглядається як система теоретичних професійних знань, умінь та навичок, ставлень, досвіду практичної професійної діяльності відповідно до профілю підготовки, яким має оволодіти майбутній педагог у процесі навчання. У нашому дослідженні ми вдаємося до аналізу вищої освіти країн нашого наукового інтересу, розглядаючи педагогічну освіту як її складову і тому, загальні положення задекларовані у законах, підзаконних актах, програмах розвитку вищої освіти ми екстраполюємо на педагогічну освіту. Особливості розвитку педагогічної освіти та змісту вищої педагогічної освіти зокрема, ми пояснюємо через аналіз загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти у світі, концепцій, освітніх програм та навчальних планів підготовки вчителів у країнах кавказького регіону.

Наше дослідження показало, що освітня парадигма 60-х років XX ст. в досліджуваних державах мала традиціоналістсько-консервативний характер (універсальність навчальних програм, стандартні оцінки знань і вмінь, трансляційна (суб'єкт-об'єктна) форма передачі інформації викладачем та пасивність студентів). Так, метою програми підготовки учителів було розширення загальноосвітньої підготовки і підвищення особистісної культури кожного студента, оволодіння уміннями навчати та виховувати інших, знаннями принципів, що лежать в основі встановлення позитивних людських відносин в національному та міжнародному плані, виховання усвідомлення необхідності сприяти як викладанням так і особистісним прикладом соціальному, культурному та економічному прогресу<sup>14</sup>. Рекомендацією ЮНЕСКО/МОП про положення вчителів 1966 року визначено, що програми підготовки вчителів повинні складатися із:

- 1) загальних дисциплін;
- 2) вивчення філософії, психології, соціології в їх зв'язку з педагогікою, вивчення теорії та історії педагогіки, порівняльної педагогіки, школознавства, методики викладання різних предметів та основ експериментування в сфері педагогіки;
- 3) вивчення предметів, що стосуються майбутньої сфери викладання;
- 4) педагогічної практики з навчальної, позакласної та позашкільної роботи під керівництвом кваліфікованих викладачів<sup>15</sup>.

Слід зазначити, що саме ці рекомендації було покладено в основу змісту педагогічної освіти досліджуваних країн наприкінці XX століття. Програми підготовки вчителів були побудовані за лінійним розташуванням змісту – у відповідності з дидактичними принципами систематичності, послідовності і правилом слідування в навчанні від простого до складного, новий матеріал вибудовувався на основі вже відомого і у тісному зв'язку з ним.

---

<sup>14</sup> Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г.: руководство для пользователя, 2008. МОТ/ЮНЕСКО.

<sup>15</sup> Там само, с. 26.

Політичні, економічні та соціальні зміни, спричинені розвитком суспільства та переходом до його постіндустріальної фази, швидким накопиченням інформації та розширенням можливостей доступу до неї, розпадом Радянського Союзу та відновленням національних освітніх традицій на початку 90-х рр. XX ст. стали поштовхом до реформування та модернізації змісту підготовки висококваліфікованих кадрів.

Великий тлумачний словник української мови пояснює термін *модернізація* через дієслово *модернізувати*, що означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог»<sup>16</sup>. Таким чином, модернізацію можна трактувати як «оновлення, осучаснення, вдосконалення». Натомість *реформувати* означає «змінювати що-небудь шляхом реформи (реформ)»<sup>17</sup>. Отже, модернізація спрямована на переосмислення, вдосконалення шляхом якісних перетворень, а реформування – на докорінні зміни, що підкріплюються на законодавчому рівні.

Отже, *реформування* спрямоване на докорінні зміни, що підкріплюються на законодавчому рівні, у той час як *модернізація* перебачає переосмислення, вдосконалення певних процесів шляхом якісних перетворень, що, як правило, не знаходить відображення на рівні законодавчих ініціатив.

Як зазначає К. Шихненко, термін *реформа* у міжнародній теорії освіти вживається для опису будь-яких змін в освітній сфері вцілому, її певних підсистемах, в окремому закладі вищої освіти, що переважно здійснюється законодавчим шляхом, а *модернізація* – коли йдеться про удосконалення окремих елементів системи освіти<sup>18</sup>.

Досліджуючи модернізацію вищої аграрної освіти в Польщі Ю. Соколович-Алтуніна наголошує на тому, що *реформа* становить спосіб змін, здійснюваних владою, ініційованих «згори вниз», з чітким усвідомленням

<sup>16</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2003. Ірпінь: ВТФ «Перун», с. 535.

<sup>17</sup> Там само, с. 1028.

<sup>18</sup> Шихненко, К., 2017. Теорії освітніх змін у світовій педагогічній науці: загальнонаукові витоки та складові. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*: [монографія], Суми, с. 95-137.

мети, тоді як *модернізація* – це перетворення, що не завжди пов'язані з управлінськими рішеннями<sup>19</sup>.

Учена-компаративіст А. Василюк розглядає *реформу* як кожну зміну в системі освіти, яка відображає окреслену освітню політику; має далекосяжні стратегічні наміри; виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями в сфері навчання і виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформуються зі стану ідей і пропозицій в нормативно юридичні засоби<sup>20</sup>. Зміст поняття *модернізація* включає в себе оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням тих актуальних надбань, які були досягнуті попереднім історичним періодом<sup>21</sup>.

П. Штомпка виділяє три значення поняття *модернізація*:

- 1) синонім всіх прогресивних соціальних змін, коли суспільство рухається вперед відповідно до прийнятої шкали покращення;
- 2) тотожність «сучасності», що означає комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних та інтелектуальних трансформацій, які відбувалися на Заході починаючи з XVI ст. і досягли свого апогею у XIX – XX ст.;
- 3) зусилля відсталих та слаборозвинених країн, спрямовані на те, щоб наздогнати найрозвинутіші країни світу – рух від периферії до центру сучасного суспільства<sup>22</sup>.

Як зазначають О. Рега та І. Червінська, модернізація характеризує велику кількість одночасних змін у різних сферах соціуму<sup>23</sup>.

Тезаурус ЮНЕСКО подає таке визначення терміну *модернізація* – «процес змін в суспільстві чи суспільному інституті, в рамках якого застосовуються найновіші методи, ідеї чи прийоми»<sup>24</sup>.

<sup>19</sup> Соколович-Алтуніна, Ю.О., 2012. *Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції*. Кандидат наук. Сумський державний університет імені А. С. Макаренка.

<sup>20</sup> Василюк, А.В. 2007. *Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність*. [монографія]. Ніжин. с. 13.

<sup>21</sup> Бойко, А.І., 2010. *Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

<sup>22</sup> Штомпка, П. 1996. *Социология социальных изменений*. Москва. с. 170-171.

<sup>23</sup> Рега, О., та Червінська, І., 2013. Європейський контекст модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа українських Карпат*, № 8-9, с. 121-124.

Аналізуючи погляди вітчизняних учених на трансформаційні процеси в освіті, О. Глушко робить висновок, що сутнісною характеристикою процесу *реформування* є те, що він, частіше всього, ініціюється і завжди проводиться владними структурами, а *модернізація* – це складова більш широкого процесу, характерна особливість якого є оновлення, осучаснення, проте не всієї системи, а лише окремих її елементів<sup>25</sup>.

У нашому дослідженні ми керуємося таким значенням термінів: *реформування* – це зміни в освітній сфері, які підкріплені на законодавчому рівні, а *модернізація* – це зміни окремих елементів системи освіти спрямовані на оновлення, удосконалення у відповідності до нових вимог сучасності.

**Модернізація змісту вищої педагогічної освіти** розглядається нами як процес, в рамках якого відповідно до запитів сучасного суспільства на мобільного, ініціативного, активного, творчого та компетентного фахівця, змінюються змістовий та операційно-діяльнісний компоненти підготовки майбутнього вчителя, що відображено в освітніх програмах та навчальних планах закладів вищої педагогічної освіти, підтверджено запровадженням інноваційних технологій навчання та орієнтовано на наближення до міжнародних стандартів.

В аспекті модернізаційних процесів у царині змісту вищої педагогічної освіти вартим уваги є *теорія курикулуму*, яка на думку української дослідниці О. Локшиної є «інструментом своєрідності глобалізації змісту освіти», що набуває визнання в країнах Європи та світу, перетворюючись на домінуючу у порівнянні з іншими теоріями змісту освіти<sup>26</sup>. Проблемі курикулуму присвячено праці І. Босенко, С. Браславські, О. Жижко, С. Клепка, О. Локшиної, Н. Мельник, А. Росса, О. Савченко, Л. Стенхауза, О. Ярової та ін.,

<sup>24</sup> UNESCO Thesaurus, 2017. *Modernization*. [online] Available at:

<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept7001> [Accessed 25 January 2019].

<sup>25</sup> Глушко, О.З., 2016. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*, т. 2, № 4, с. 10-13.

<sup>26</sup> Локшина, О.І., 2009. *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*. Київ. с. 82.

де представлені ідеї щодо історичних витоків, сутності, типології, динаміки його розвитку в умовах глобалізації.

До кінця 70-х років XX століття існувало більше 30 підходів та визначень курикулуму – від широкого до вузького трактування цього поняття<sup>27</sup>. Таке розмаїття трактувань пояснюється різними концептуальними поглядами вчених щодо цього педагогічного феномену. Найбільш типові з них такі: 1) кінцеві цілі та завдання освіти, шляхи, засоби та способи діяльності для досягнення цілей, методи та засоби перевірки ефективності діяльності; 2) сукупність пов'язаних положень, що дозволяють осмислити зміст навчального плану та програми, встановлюючи зв'язки між їх елементами, здійснюючи оцінку та управління їх розвитком; 3) сукупність соціального досвіду, який засвоюють учні, беручи участь у діяльності, організованій системою освіти<sup>28</sup>. Найбільш узагальнене визначення терміну *курикулум* запропоновано С. Браславські (С. Braslavski), яка розглядає курикулум як «існуючий договір між суспільством, державою та фахівцями у галузі освіти щодо курсу навчання, який учні мають пройти у певний період свого життя». Курикулум визначає: 1) для чого вчитися; 2) що вчити; 3) коли вчити; 4) де вчитися; 5) як вчитися; 6) з ким вчитися<sup>29</sup>. З огляду на це, курикулум «визначає основи та зміст освіти, послідовність його трансляції стосовно часу, який відводиться на навчання, особливості закладу освіти, процесу навчання, зокрема, з точки зору методів, які застосовуються, ресурси для викладання та навчання (підручники та нові технології), оцінювання та профіль викладача<sup>30</sup>.

Аналізуючи соціологічну концепцію курикулуму І. Нечитайло вважає, що соціологічний зміст поняття курикулум заключається в тому, що з його допомогою здійснюється взаємодія людини, суспільства та освіти, уможлиблюється гармонізація процесів, які відбуваються на всіх рівнях цієї

<sup>27</sup> Глоссарий современного образования, 2014. Харьков: Изд-во НАУ, с. 455.

<sup>28</sup> Рыжаков, М.В., 2004. Содержание общего среднего образования: парадоксы развития. *Мир образования – образование в мире*, № 3, с. 3-14.

<sup>29</sup> Браславски, С. 2003. *Курикулум*. Париж: Международное Бюро Образования.

<sup>30</sup> Там само, с. 1.

взаємодії (особистісній, груповій, соціетальній), з урахуванням принципу їх компліментарності<sup>31</sup>. На думку дослідниці, розробка соціологічної концепції курикулума сприятиме рішенню проблеми поєднання традицій та інновацій в єдиній ефективній, дієвій моделі освіти. Погоджуючись з думкою О. Локшиної зазначимо, що багатомірність курикулуму засвідчує можливість адаптації його ключових постулатів до національних підходів, що існують у кожній країні до вибудови моделі змісту освіти<sup>32</sup>.

У досліджуваних нами країнах поряд з міжнародним терміном *курикулум* вживаються також поняття *концепція загальної освіти*. Загалом у Азербайджані, Вірменії та Грузії розуміння курикулуму зводиться до загальноприйнятих на міжнародній арені трактувань і розглядається як рамковий документ концептуального характеру, що визначає результати навчання і стандарти змісту в сфері загальної освіти, предмети передбачені для кожного етапу загальної освіти, тижневу норму годин, що відводяться на проведення занять і позаурочних заходів; правила організації освітнього процесу, основні принципи оцінювання та моніторингу результатів навчання та структуру предметних курикулумів<sup>33; 34; 35</sup>. У сфері вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону поняття *курикулум* корелюється з терміном *освітня програма*. Як показало наше дослідження, основою для курикулумів вищої педагогічної освіти служать нормативні документи, освітні та професійні стандарти.

<sup>31</sup> Нечитайло, И.С., 2013. Социологическая концепция куррикулума как методологическая основа сочетания традиций и инноваций в образовании. В: *Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования: XVI Междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана (90-летие со дня рождения)*. Екатеринбург, Россия, 21-22 марта 2013, Екатеринбург, с. 1055-1060.

<sup>32</sup> Локшина, О.И., 2015. Погляди зарубіжних педагогів на сутнісні характеристики курикулуму. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 1, с. 38-42.

<sup>33</sup> Образовательный портал Азербайджанской Республики, 2017. *Концепция (Национальный куррикулум) общего образования в Азербайджанской Республике*. [online] Режим доступа: <http://portal.edu.az/index.php?r=article/item&id=194&ut=&lang=ru> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>34</sup> Ministry of Education and Science. The Republic of Armenia, 2006. *National Curriculum for General Education*. Yerevan. p. 1.

<sup>35</sup> Ministry of Education, Science, Culture and Sport of Georgia, 2017. *National Curriculum*. [online] Available at: <http://mes.gov.ge/content.php?id=3929&lang=eng> [Accessed 25 January 2019].

У контексті розуміння змісту вищої педагогічної освіти важливими є філософські, соціологічні та психологічні теорії, які виконують функцію «системи координат» і є визначальними у конструюванні сучасної системи знань, вмінь та навичок майбутнього вчителя.

Для розуміння напрямів модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону варто розглянути загальнонаукові, міждисциплінарні, філософські, психологічні та соціологічні теорії, які вплинули на формування навчальних планів підготовки вчителів у досліджуваній період в Азербайджані, Вірменії та Грузії. Разом з цим, не можна залишити поза увагою розробку системного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, які, на наш погляд, суттєво вплинули на формування змісту вищої педагогічної освіти за радянських часів.

У другій половині XX століття системний підхід розглядає педагогічну діяльність як цілісну систему, яка складається з взаємопов'язаних елементів: мета, зміст, форми, методи, засоби, що забезпечують результат. Зміст підготовки вчителів вибудовувався саме з урахування основних принципів цього підходу, а саме: цілісності, яка дозволяє розглядати явище як єдине ціле, і як підсистему вищого рівня; ієрархічності побудови, тобто наявності взаємопов'язаних між собою елементів; структуризації, яка дозволяє аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язки в межах конкретної організаційної структури; множинності, що дозволяє використання різних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому; динамічності, що передбачає розгляд явища у його розвитку протягом життєвого циклу.

У 60-70 роках XX століття В. Ледньовим була запропонована теорія загальної структури змісту освіти, яка, виходячи з принципів системного підходу, об'єднує підструктуру діяльності і підструктуру об'єкту пізнання. З позицій цієї теорії у змісті педагогічної освіти під *підструктурою діяльності* ми розуміємо професійні функції вчителя: навчання, виховання, розвиток учня, дослідження, професійне спілкування, організаційно-просвітницьку діяльність, а до *підструктури об'єкту пізнання* відносимо психолого-педагогічні знання,



знання предмету спеціалізації і методики навчання, знання контексту професійної діяльності. Навчальні плани закладів вищої педагогічної освіти Радянського Союзу того часу передбачали послідовне опанування майбутніми учителями загально гуманітарних дисциплін, предметів спеціалізації та дисциплін психолого-педагогічного циклу: вступ до педагогічної спеціальності, загальна психологія, вікова та педагогічна психологія, соціальна психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності, методика виховної роботи, методика викладання предмету спеціалізації, історія педагогіки. Педагогічна практика організовувалася поетапно, розгортаючи систему оволодіння практичною діяльністю, а саме: спостережлива практика в школі, виховна практика в літніх оздоровчих таборах, навчально-виховна робота в середній школі та стажувальна практика у старших класах загальноосвітньої школи. Теоретичні та практичні знання, нормативні та вибіркові дисципліни утворювали змістову єдність, де кожний елемент розглядався як окрема система знань, вмінь та навичок, що ведуть до формування готовності вчителя до виконання професійних функцій.

Цей підхід розроблявся у взаємозв'язку з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, що, на думку учених О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, передбачає зверненість до внутрішнього світу особистості та максимальний розвиток її індивідуальних особливостей<sup>36</sup>.

Одним із видів системного підходу в педагогічній науці є синергетичний підхід, який описує багатомірність педагогічної науки як системи знань, феномена культури і соціального інституту. Проблеми застосування принципів синергетики у освітній галузі стають предметом вивчення багатьох науковців (О. Бочкарьов, В. Виненко, І. Єршова-Бабенко, А. Євтодюк, С. Клепко, В. Кушнір, А. Назаретян, Ю. Талагаєв, М. Федорова та ін.), які використовують синергетичну парадигму у процесі осмислення освітніх процесів та у проектуванні освітніх систем. Цей підхід передбачає синтез історії та

---

<sup>36</sup> Прокоф'єва, М., 2011. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 4, ч. 2, с. 315-322.

методології науки, розглядає розвиток регіональної педагогічної науки у історичній перспективі та ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й укладається в стимулюючому впливові на суб'єкта навчальної діяльності з метою його саморозкриття й самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми та із самим собою<sup>37</sup>.

В аспекті структурування змісту вищої педагогічної освіти синергетичний підхід проявляється у конструюванні навчання, яке стимулює, мотивує, розвиває мислення та креативність студентів. Це зумовлює необхідність вибудовування змісту освіти з акцентом на розвиток творчих навичок майбутніх вчителів, спрямованість навчання на продуктивну теоретичну та практичну діяльність студентів, орієнтація на самоосвіту, самовиховання та самореалізацію<sup>38</sup>.

Виправданою у цьому контексті була наявність в системі психолого-педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів такої навчальної дисципліни як «Історія педагогіки», яка мала на меті підготовку студентів до розуміння та аналізу генезису педагогічних явищ, формування вміння критичного оцінювання педагогічних надбань минулого і прогнозування подальшого перебігу освітніх процесів.

Структура цього курсу вибудовувалася з урахуванням чіткої послідовності історії суспільства, тобто суспільно-економічних формацій. У другій половині XX століття дисципліна «Історія педагогіки» складалася з трьох розділів: історія школи та педагогіки зарубіжжя, історія педагогіки та школи народів СРСР та історія школи та педагогіки в СРСР та інших соціалістичних державах<sup>39</sup>. В першій частині передбачалося вивчення таких тем як: «Виховання в умовах первісного суспільства», «Виховання, школа та

<sup>37</sup> Вознюк, О.В. 2008. *Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга пол. XX ст.)*. Житомир. с. 5-6.

<sup>38</sup> Тараненко, Т.М., 2014. Синергетичний підхід в організації навчально-виховного процесу. *Таврійський вісник освіти*, № 1(45), ч. 2, с. 10-15.

<sup>39</sup> Абдуллина, О.А. 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования*. Москва. с. 46-47.

зародження педагогічної думки у рабовласницькому суспільстві», «Виховання, школа та педагогічна думка у феодальному суспільстві», «Школа і педагогіка в період домонополістичного капіталізму», «Вчення К. Маркса та Ф. Енгельса про виховання», «Школа та педагогіка в період імперіалізму». За такою ж логікою побудоване вивчення другого розділу. Характерними рисами освіти в радянські часи були ідеологізація та політизація, тому вагомого значення у вивченні дисципліни «Історія педагогіки» надавали третьому розділу, де розкривалося вчення В. Леніна про комуністичне виховання та його реалізації в історії радянської школи та школи зарубіжних країн.

З початком етапу створення незалежних держав (останнє десятиліття ХХ століття) особливу увагу приділяли висвітленню національних історико-педагогічних проблем щодо розвитку теорії та практики навчання і виховання. В Україні цей нормативний курс поділявся на 2 частини: історія зарубіжної педагогіки та історія вітчизняної педагогіки. В Азербайджані, Вірменії та Грузії спостерігаємо подібну структуру цієї навчальної дисципліни. Вивчення національних особливостей історичного розвитку педагогічної науки залишається актуальним донині і цьому присвячені також окремі спецкурси в ході магістерської підготовки. Наприклад, в Бакинському слов'янському університеті (м. Баку, Азербайджан) в спецкурсі «Школа та педагогічна думка в Азербайджані» розглядається практика виховання, школа та педагогіка в країні з давніх часів і до тепер. Програмою передбачено поглиблене вивчення просвітницько-педагогічних ідей та поглядів видатних азербайджанських персоналій<sup>40</sup>.

Наприкінці ХХ століття сформувалась наука акмеологія, як синтез теорії та практики, орієнтована на професійні сфери, що пов'язані з життєдіяльністю людини (Н. Арутюнян, І. Варданян, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Реан, Е. Степанова та ін.). Ця наука інтегрує знання про людину, про досягнення вершин в діяльності та розвитку людини в різних типах та видах

---

<sup>40</sup> *Программы по спецкурсам кафедры педагогики и психологии (для магистратуры)*, 2009. Бакинский славянский университет, Баку, с. 3-12.

освітніх систем. Акмеологічний підхід в освіті передбачає створення педагогічних умов для мотивації успіху, актуалізації потреби особистості у досягненні високих результатів. Як зазначає О. Бочарова, завданням акмеології освіти є «озброєння суб'єктів освітнього процесу теорією та технологіями успішної реалізації творчого потенціалу людини в різних сферах діяльності в тому числі і в професійній»<sup>41</sup>.

Реалізація акмеологічного підходу в педагогічній освіті допомагає розробити технології, які характеризуються індивідуальною спрямованістю та забезпечують особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога, що дозволяє розкрити його внутрішній потенціал, розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісного зростання, педагогічного професіоналізму<sup>42</sup>. Головним методом акмеологічних технологій є акмеологічний вплив на особистість, який здійснюється завдяки спеціальним тренінгам, рольовим та діловим іграм, індивідуальній роботі із саморозвитку тощо<sup>43</sup>.

У програмах підготовки вчителів у радянські часи практикувалось викладання дисципліни «Педагогічна етика», яка була спрямована на формування у майбутніх вчителів розуміння сутності педагогічної моралі, професійних норм поведінки з учнями, колегами, батьками, адміністрацією та суспільством. Через категорію *педагогічний такт* студенти знайомилися з ситуаціями поведінки вчителя та вчилися моделювати власний погляд на нормативну поведінку та вихід з критичних ситуацій професійної діяльності<sup>44</sup>; 45; 46.

У 80-ті роки ХХ століття у контексті останньої реформи загальноосвітньої школи радянської доби, яка була позитивно сприйнята

<sup>41</sup> Бочарова, Е.П., 2008. Акмеологический подход к образованию. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*, №4, с. 5-10.

<sup>42</sup> Сотська, Г.І., 2017. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*, т. 1, с. 387-397.

<sup>43</sup> Дубасенюк, О.А., 2010. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. *Акмеологія в Україні*, № 1, с. 18-25.

<sup>44</sup> Чернокозова, В.Н. та Чернокозов, И.И. 1973. *Этика учителя (педагогическая этика)*. Киев.

<sup>45</sup> Писаренко, В.И. та Писаренко, И.Я. 1986. *Педагогическая этика*. Минск.

<sup>46</sup> Чернокозов, И.И. 1988. *Профессиональная этика учителя. Книга для учителей*. Киев.

педагогічною спільнотою та мала на меті, серед інших завдань, й підняття престижу вчительської праці шляхом внесення змін у програми підготовки вчителів, запровадження відбору молоді на навчання у педагогічні заклади освіти та збільшення уваги до підвищення кваліфікації педагогічного персоналу<sup>47</sup>. Внаслідок реформаторських дій уряду СРСР у навчальні плани закладів вищої освіти педагогічного профілю було введено предмет «Основи педагогічної техніки», а з часом «Основи педагогічної майстерності». Увага суспільства до вчителя виявилася і у запровадженні експериментів щодо модернізації змісту вищої педагогічної освіти (В. Сластьонін, І. Зязюн), а також запровадженні ранньої профорієнтаційної роботи серед школярів<sup>48; 49</sup>. Саме з вчителем суспільство пов'язувало покращення справ у галузі освіти, отже, звернення до його особистості, шляхів формування майстерності, складників успішної професійної діяльності є закономірним і стало можливим за гуманістичних ідеалів<sup>50</sup>.

Гуманістичний підхід в освіті спирається на гуманістичну педагогічну традицію Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, що знайшла відображення в роботах Е. Берберяна, В. Галузинського, Е. Гегамяна, С. Гончаренко, М. Євтуха, С. Каздамяна, Л. Карімової, В. Кременя, Г. Оруджевої, О. Савченко, А. Топузьян, Ш. Амонашвілі та інших педагогів-гуманістів. Гуманістична педагогіка є не соціально, а антропоорієнтованою. На перший план висувуються не майбутні соціальні ролі людини, а підготовка її до служіння державі, суспільству, нації, сім'ї і тому головною метою освіти стає особистість. Для гуманістичної педагогіки ідеал людини втілюється в образі вільної творчої особистості, вільної у самоідентифікації, саморозвитку та

<sup>47</sup> Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 № 13-X. [online] Режим доступа: <http://ppt.ru/newstext.phtml?id=45818> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>48</sup> Учитель: экспериментальная целевая программа «Школа – педвуз – школа», 1985. Полтава.

<sup>49</sup> Примерный учебно-тематический план и программа профессионально-педагогической ориентации, 1983. Ленинград.

<sup>50</sup> Зязюн, И.А., Кривонос, И.Ф., Тарасевич, Н.Н. и др., 1989. Основы педагогического мастерства. Москва.

самореалізації у соціокультурному середовищі, що динамічно змінюється<sup>51</sup>. Гуманістична ціль педагогічної освіти передбачає неперервний загальнокультурний та професійний розвиток особистості вчителя, в процесі якого долається розрив між вчителем-людиною, громадянином та вчителем-спеціалістом. В цій меті інтегруються особистісна позиція майбутнього вчителя та його професійні знання, вміння та навички, які складають основу його педагогічної технології<sup>52</sup>. Значний внесок у розвиток гуманістичної спрямованості змісту педагогічної освіти наприкінці ХХ століття було здійснено в рамках *педагогіки співробітництва* (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін), основним завданням якої стало подолання авторитарності в освіті та вихованні. Як зазначає один із засновників цього напрямку грузинський педагог-новатор Ш. Амонашвілі, основною ідеєю педагогіки співробітництва – це «зробити дитину нашим (дорослих – вчителів, вихователів, батьків) добровільним та зацікавленим соратником, співробітником, одноступенем в своєму вихованні, навчанні, становленні, зробити його рівноправним учасником педагогічного процесу, турботливим та відповідальним за цей процес, за його результати»<sup>53</sup>. Ця педагогічна технологія на засадах гуманної педагогіки здобула значне поширення на теренах радянських республік і по всьому світу і є популярною і актуальною і до тепер. Так, у вересні 2001 року з метою подальшого дослідження та популяризації ідей гуманної педагогіки був створений Міжнародний центр гуманної педагогіки, який об'єднує всіх послідовників та прихильників цього напрямку. Поширенню ідей гуманної педагогіки сприяють семінари для вчителів в рамках підвищення кваліфікації, відкриття експериментальних закладів освіти, створення лабораторій гуманної педагогіки при педагогічних університетах тощо. І у 2014 році при Інституті проблем

<sup>51</sup> Корнетов, Г.Б., 1993. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики. *Свободное воспитание ВЛАДИ*, выпуск II, с. 20-24.

<sup>52</sup> Уман, А.И., 2012. Становление теории профессионально-педагогического образования. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки*, № 2, с. 348-353.

<sup>53</sup> Амонашвили, Ш.А. 1996. *Размышления о гуманной педагогике*. Москва. с. 47.

освіти Азербайджанської Республіки започатковано Центр гуманної педагогіки, який поширює ідеї наряду серед азербайджанської педагогічної спільноти<sup>54</sup>.

Аксіологічний підхід (Л. Демінська, Л. Гнутова, Т. Калюжна, В. Кан-Калік, Р. Мардоян, М. Нікандров, Н. Парцхалая, Л. Погосян, В. Сластьонін, А. Топузян, Е. Шиянов та ін.) притаманний гуманістичній педагогіці, так як орієнтований на людину, як найвищу цінність суспільного буття. В рамках цього підходу кожний учасник освітнього процесу визнається активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, розглядається як суб'єкт пізнання, спілкування, творчості. В якості пріоритетної задачі професійної освіти аксіологічний підхід висуває розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, творчого потенціалу і поєднує пізнавальні та практичні ставлення до світу (теорію і практику)<sup>55</sup>.

Досліджуючи філософські підходи до визначення змісту педагогічної освіти, С. Івашнева робить висновок, що аксіологія як одна з філософських основ освіти повинна стати основою для визначення змісту педагогічної освіти. Вчена наголошує на необхідності зміни стратегій викладання гуманітарних предметів – формування «вміння правильно жити», а не «вміння правильно думати». Критерії «правильності» безпосередньо пов'язані з системою цінностей суспільства та власне особистості, яка набуває особливого значення в інформаційному суспільстві, побудованому на взаємодії «всіх у всьому»<sup>56</sup>.

У 70-80-тих роках ХХ століття І. Лернером, М. Скаткіним, В. Краєвським була розроблена теорія, яка розглядала зміст освіти як соціальний досвід людства, тотожного за своєю структурою культурі людини. На думку авторів цього дослідження, соціальний досвід, яким володіє старше покоління, складається з чотирьох елементів, що представляє види змісту освіти, а це:

<sup>54</sup> Институт Образования при Министерстве Образования Азербайджанской Республики, 2018. *Республиканский центр гуманной педагогики*. [online] Режим доступа: <http://humanepedagogy.edu.az/about/> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>55</sup> Ефимова, Е.М., 2013. *Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала*. [online] Режим доступа: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/efimova.pdf> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>56</sup> Ивашнева, С.В., 2013. Философские подходы к определению содержания педагогического образования. *Известия Восточного института*, № 1 (21), с. 103-109.

- 1) система знань про природу, суспільство, техніку, людину та способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у студентів загальнонаукової картини світу;
- 2) досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюються разом із знаннями у вміннях та навичках особистості;
- 3) досвід творчої діяльності, що має забезпечити готовність до пошуку рішень нових проблем, до творчого перетворення дійсності;
- 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, суспільства, об'єктів та засобів діяльності<sup>57</sup>.

Ці елементи формують структуру змісту освіти та пов'язані між собою так, що кожен елемент є передумовою для наступного – вміння формуються на основі знань, практична діяльність передбачає наявність знань, вмінь та навичок у сфері творчості.

Зміст освіти, за визначенням І. Лернера, – це «педагогічно адаптована система знань, умінь та навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує всебічний розвиток особистості, підготовленої до збереження і розвитку соціальної культури, активної участі в житті суспільства»<sup>58</sup>.

В. Ледньов розглядав зміст освіти як «зміст процесу прогресивних змін характеристик та якостей особистості»<sup>59</sup>. На думку автора, цей процес є триєдиним і характеризується: засвоєнням досвіду попередніх поколінь; вихованням типологічних якостей особистості; розумовим та фізичним розвитком людини<sup>60</sup>.

Згідно з цією теорією, провідним видом діяльності є навчання, оскільки засвоєння досвіду власне і є метою освіти, що відображає структуру досвіду особистості на структурі змісту освіти.

<sup>57</sup> Шарипов, Ф.В. 2012. *Педагогика и психология высшей школы*. Москва. с. 50.

<sup>58</sup> *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, 1983. Москва. с. 150-151.

<sup>59</sup> Леднев, В.С. 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. Москва. с. 26.

<sup>60</sup> Там само, с. 28.



Зміст вищої педагогічної освіти у другій половині XX століття у всіх республіках Радянського Союзу, до яких відносилися і країни що досліджуються, був поєднанням суспільно-політичної, загальнокультурної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки майбутніх учителів.

В структурі суспільно-політичних дисциплін особливе місце займала марксистсько-ленінська філософія, історія КПРС, знання про закономірності та принципи розвитку соціалістичного суспільства. Загальнометодологічний принцип системності та цілісності підготовки вчителів передбачав ідейно-політичну спрямованість навчального матеріалу.

Загальнокультурна підготовка охоплювала незначний об'єм загального навантаження і передбачала опанування історії світової та вітчизняної культури, національної історії радянської республіки (української, азербайджанської, вірменської, грузинської та інших республік Радянського Союзу відповідно до території), радянського права, російської та національної (відповідно до території) мов, актуальних проблем охорони навколишнього середовища тощо<sup>39</sup>.

Дисципліни психолого-педагогічного блоку у навчальних планах кінця 80-х років XX століття були спрямовані на озброєння студентів фундаментальними знаннями у галузі педагогіки та психології, особливостей педагогічного процесу. Особливе місце в цьому циклі дисциплін займала педагогічна практика.

Спеціальна підготовка з предмету спеціалізації визначала профіль майбутнього вчителя і слугувала науково-теоретичною базою професійного становлення спеціаліста. Наприклад, у підготовці вчителя іноземної мови у цей блок включалися такі дисципліни: практичний та теоретичні курси основної мови спеціалізації, країнознавство, мовознавство, латинська мова, шкільні курси іноземних мов та методика їх викладання, друга іноземна мова та ін.

Переосмислення підходів до конструювання змісту освіти наприкінці XX століття відбувалося з розвитком діяльнісного підходу в педагогічній психології (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн,

О. Леонтьєв, А. Маркова та ін.), в рамках якого студент є активним суб'єктом пізнання, праці та спілкування. Через опанування студентом навчального матеріалу відбувається формування навчальних умінь шляхом усвідомлення цілей, планування та виконання завдань, які моделюють майбутню професійну діяльність, самоконтроля, аналізу та оцінки результатів власного розвитку<sup>61</sup>.

У контексті діяльнісного підходу особливе місце в системі підготовки майбутніх вчителів займає педагогічна практика. Як зазначає В. Ледньов, характерною ознакою практичної підготовки висококваліфікованих спеціалістів є формування вмінь творчого вирішення складних комплексних професійних задач в умовах оперування значним масивом наукової інформації<sup>62</sup>.

У 70-80х роках ХХ століття педагогічна практика розглядалася як засіб закріплення та поглиблення теоретичних знань студентів та формування вмінь та навичок педагогічної діяльності<sup>63</sup>. Зміст педагогічної практики мав функціональний характер: на початковому етапі навчання – позакласна виховна робота, на завершальному етапі – комплексна навчально-виховна робота.

З позиції особистісно-діяльнісного підходу педагогічна практика передбачає включення майбутнього спеціаліста у різні види професійної діяльності, в ході якої удосконалюються фахові знання, забезпечується практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння засобів її організації. Наскрізний характер педагогічної практики забезпечує поетапне оволодіння діяльністю і сприяє не лише поглибленню професійних знань, вмінь та навичок, але вносить вклад у формування особистості майбутнього педагога.

Основним у визначенні змісту навчальних планів та програм Н. Тализіна вважає розробку моделі спеціаліста. В структурі освіти крім програми знань повинна бути програма видів діяльності, в які ці знання мають увійти. Наявність такої програми дозволяє включити знання в діяльності адекватні

<sup>61</sup> Кузнецов, Ю.Ф., 2006. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики. *Специальное образование*, № 6, с. 29-38.

<sup>62</sup> Леднев, В.С. 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. Москва. с. 191.

<sup>63</sup> Абдуллина, О.А. 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования*. Москва. с. 56.

цілям навчання, що мають бути представлені у вигляді типових задач. Зміст освіти адекватний цим задачам виступає у вигляді такої діяльності, яка забезпечує успішне рішення зазначених завдань<sup>64</sup>.

При діяльнісному підході до визначення сутності змісту освіти абсолютною цінністю є власне людина, а не відчуження знань від особистості<sup>61</sup>.

Особливе значення у модернізації змісту вищої педагогічної освіти у 80-х роках ХХ століття мала комплексна дослідницька програма «Вчитель радянської школи», розроблена в АПН СРСР на 1986-1990 рр. під керівництвом В. Сластьоніна. В цьому документі на основі досліджень радянських науковців сформульований цілісний комплекс умов формування особистості вчителя, окреслені основні шляхи та цільові установки їх досягнення. До кінця 80-х років в руслі цієї програми була розроблена «Концепція педагогічної освіти», що побудована на основі системного, діяльнісного та індивідуально-творчого підходів<sup>52</sup>. Значний внесок у формування цієї концепції зроблено українським вченим І. Зязюном, який очолюючи Полтавський державний педагогічний інститут, створив умови для перевірки як окремих її елементів, так і цілісної програми «Вчитель»<sup>48</sup>.

У контексті теоретичного обґрунтування шляхів визначення змісту педагогічної освіти наприкінці ХХ століття вартими уваги є міжнародні дослідження щодо співвідношень між освітою, досвідом, особистісними якостями вчителя та ефективністю його роботи у реальному шкільному середовищі, що обґрунтовує необхідність внесення змін у підготовку вчителів. Так, Дж. Брофі (J. Brophy), Л. Дарлінг-Гамонд (L. Darling-Hammond) вивчали вплив особистісних характеристик педагогів на навчальні результати учнів<sup>65</sup>; <sup>66</sup>. А. Вейн (A. Wayne) та П. Янгс (P. Youngs), Д. Голдхабер (D. Goldhaber),

<sup>64</sup> Шарипов, Ф.В. 2012. *Педагогика и психология высшей школы*. Москва. с. 51.

<sup>65</sup> Brophy, J., 1983. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, issue 18(3), pp. 200-215.

<sup>66</sup> Darling-Hammond, L., 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, № 1.

Д. Брюер (D. Brewer) розглядали вплив кваліфікацій та досвіду вчителя на успішність учнів<sup>67; 68; 69</sup>.

У 80-х рр. XX століття Лі Шульман (Lee S. Shulman) вводить у міжнародний науковий обіг поняття *педагогічне знання предмету* (*pedagogical content knowledge*), що означає *знання предмету спеціалізації для викладання* (*subject matter knowledge for teaching*)<sup>70</sup>. Введення цих термінів є результатом тривалої дискусії щодо пріоритетності в структурі професійної компетентності вчителя ґрунтовних знань предмету спеціалізації чи вмінь їх адаптації у навчанні до рівня сприйняття учнями. Розрізняють 3 компоненти педагогічного знання предмету спеціалізації: знання завдань (чого навчати і з якою метою), знання вчителя про рівень готовності учнів до сприймання інформації та знання методів навчання<sup>71</sup>. В аспекті підготовки вчителів педагогічне знання предмету спеціалізації розглядають як:

- 1) інтегративний результат трьох незалежних компонентів: знання предметної області, методики та навчального контексту (інтеграційна модель);
- 2) новий вид знання, що сформувалося на основі опанування предмету, методики та контексту (трансформаційна модель)<sup>72</sup>.

Однією із найвпливовіших теорій, що спричинили модернізацію змісту педагогічної освіти в зарубіжжі є біхевіоризм. Засновники цієї концепції (Д. Уотсон, Е. Торндайк, Б. Скіннер) вважали, що сутність навчання можна

<sup>67</sup> Wayne, A., 2003. Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, issue 73(1), pp.89-122.

<sup>68</sup> Goldhaber, D., 1996. Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. *Developments in school finance*, Washington, DC, pp. 197-210.

<sup>69</sup> Goldhaber, D., 2000. Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, issue 22(2), pp. 129-145.

<sup>70</sup> European Commission. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison, 2010. *An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg, p. 22.

<sup>71</sup> Krauss, S., 2008. Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Educational Psychology*, issue 100(3), pp. 716-725.

<sup>72</sup> European Commission. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison, 2010. *An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg, p. 23.

звести до синтезу набутого індивідом досвіду реагування на певні ситуації<sup>73</sup>. У світлі біхевіоризму постає необхідність підготовки майбутнього вчителя до адекватної поведінки у різних соціальних ситуаціях. Основні ідеї біхевіоризму найяскравіше представлені в працях американського психолога Б. Скіннера. Вчений підкреслював можливість і необхідність управління соціально позитивною поведінкою людини за допомогою науково організованого педагогічного процесу. Управління поведінкою через зміст закладений у навчальному плані передбачає створення умов для успішного засвоєння знань, умінь та навичок, що стало початком розвитку програмованого навчання, яке розуміється нами як початок стандартизації в освіті. Г. П'ятакова, Т. Данилишена вважають відродження компетентнісного підходу проявом біхевіоризму у вигляді оцінки якості виконання педагогами визначеного виду навчально-професійної або професійної діяльності<sup>74</sup>.

Не менш важливою течією, що позначилася на структуруванні змісту підготовки вчителів, вважається конструктивізм. Представники цього напрямку (Д. Брунер, Л. Виготський, Дж. Дьюї, Д. Ельконін, Д. Кіралі, Ж. Піаже, та ін.) розглядають навчання як активний процес, в ході якого студент «конструює» знання на основі власного досвіду та вже існуючих знань. Навчальний матеріал не розчленовується на окремі автономні елементи, а подається як єдине ціле. Для опису навчального процесу використовують такі поняття як *активне навчання (active learning)*, *ситуативне пізнання (situated cognition)*, *когнітивне навчання (cognitive apprenticeship)*<sup>75</sup>.

90-ті роки XX століття знаменувалися розробкою теоретико-методологічних основ особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів відбору та структурування змісту освіти.

<sup>73</sup> П'ятакова, Г.П., та Данилишена, Т.М., 2010. Філософсько-теоретичні засади становлення й розвитку вищої педагогічної освіти в США та Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, №2, с. 151-157.

<sup>74</sup> Там само.

<sup>75</sup> European Commission. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison, 2010. *An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg, p. 25.

Теорія особистісно-орієнтованого змісту освіти (Ш. Бахишева кизи, А. Берберян, Є. Бондаревська, А. Гаджієв оглу, Р. Ганділов огли, І. Зимня, Н. Тоганян, А. Хуторський, І. Якиманська) розглядає моделювання змісту як історичний, багаторівневий процес, спрямований на створення сприятливих умов для розвитку особистості з опорою на індивідуальні особливості, моральні цінності та особистий досвід майбутнього педагога. За особистісно-орієнтованого підходу виділяють такі ступені моделювання змісту освіти:

- функціонально-інструментальний (знання та вміння визначаються суспільством);
- структурно-інваріативний (визначається певна таксономія цілей, елементів освіти чи базових видів діяльності);
- соціокультурний (багатофункціональність, суб'єктивність освіти, життєвий контекст освіти)<sup>76</sup>.

Як зазначає Т. Смірнова, в рамках особистісно орієнтованого навчання, основними принципами відбору змісту підготовки майбутніх вчителів є: суб'єктність, проблемність, діалогічність, прийнятність навчального матеріалу з точки зору вікових, когнітивних та комунікативних особливостей студентів<sup>77</sup>. Вважається, що актуалізація суб'єктного досвіду дозволить студентам знайти в навчальній дисципліні той зміст освіти, який виступає основою їх творчого та інтелектуального розвитку<sup>78</sup>.

На основі системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів реалізується антропологічний підхід до змісту вищої педагогічної освіти. На сучасному етапі розвитку теоретико-методологічного обґрунтування добору та структуризації змісту освіти через призму педагогічної антропології було здійснено такими вченими як Б. Бім-Бад, В. Сластьонін, В. Краєвський та ін.

<sup>76</sup> Назмутдинова, Е.С., 2015. *Развитие теории формирования содержания общего образования в отечественной педагогике во второй половине XX века.* [online] Режим доступу: <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-60> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>77</sup> Смирнова, Т.Ю., 2012. Теоретико-методологические основы содержания подготовки будущих учителей иностранных языков. В: *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, часть I. [online] Режим доступу: <http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/50-2011-12-21-06-47-18/2011-12-21-06-47-43/1032-2012-02-05-13-44-42> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>78</sup> Кремлева, Ю.В., 2010. Модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода. *Мир науки, культуры, образования*, № 4, с. 77-80.

Антропологічний підхід в освіті базується на цілісному, системному знанні про людину. Виходячи з основних ідей та принципів педагогічної антропології, дослідники розглядають професійну підготовку студентів як систему модулів, що відображають взаємозв'язок становлення спеціаліста з природою, суспільством, культурою. Така система модулів включає:

- соціогуманітарний модуль, пов'язаний з вивченням філософії, соціології, логіки, етики, естетики, права, економіки. Цей модуль орієнтований на людину, її розвиток, формування цілісної картини світу;
- культурологічний модуль передбачає вивчення культурології, іноземної мови, риторики. Модуль спрямований на професійні культурні цінності та їх включення у структуру особистості;
- соціально-психологічний модуль, пов'язаний зі становищем особистості в суспільстві, її соціально-психологічним самопочуттям, що знаходить відображення у таких предметах як соціологія, соціальна психологія, загальна психологія, соціальна педагогіка;
- психолого-педагогічний модуль, що відображає вивчення взаємодії людей, їх відношення в процесі освіти та розвитку на інтелектуальному, емоційному та предметно-практичному рівнях<sup>79</sup>.

Зміст освіти конкретизується змістом навчання відповідно до її виду (загальна, політехнічна чи професійна) та рівня (освітнього, освітньо-кваліфікаційного), і розглядається як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття відповідної освіти й кваліфікації<sup>80</sup>. Виходячи з цього, вибудовується така структура понять: *зміст вищої педагогічної освіти* (узагальнене уявлення про основні компоненти соціального досвіду, якими повинні оволодіти майбутні вчителі в процесі освітньої підготовки певного рівня, виражене у відповідних базових

<sup>79</sup> Ломакина, И.С., 2005. Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура, № 4, т. 2, с. 52-55.

<sup>80</sup> Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика, 2015. Київ.

нормативних документах (курикулум, концепція, стандарт, навчальний план); *зміст навчального предмета* (узагальнене уявлення про основи будь-якої науки чи діяльності (психологія, педагогіка) чи сполучення деяких галузей (педагогічна психологія), виражене у відповідних навчальних програмах, підручниках з дисциплін) та *зміст навчального матеріалу* (конкретні інформаційні відомості, що засвоюються майбутніми учителями, виражені в таких засобах його навчальної діяльності як: підручники, посібники, методичні вказівки, збірники завдань тощо)<sup>81</sup>. Поняття *зміст навчального предмету* та *зміст навчального матеріалу* можемо об'єднати у більш широке поняття *зміст навчання*, що розглядається нами як знання, вміння, навички, розподілені за темами, згруповані у модулі і блоки на рівні предмету і є частиною навчального плану підготовки педагогічних кадрів.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, модернізація змісту вищої педагогічної освіти – складний і довготривалий процес, який здійснюється через ряд послідовних етапів досягнення кінцевого результату від загальних ідей щодо педагогічної професії до точно описаних конкретних дій підготовки майбутніх учителів. Ми погоджуємося з авторським колективом монографічного дослідження «Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика», що існує три ступені проектування педагогічних систем: 1) моделювання (створення моделі) – розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх досягнення; 2) проектування (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання; 3) конструювання (створення конструкту) – подальша деталізація створеного проекту, що наближує його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних стосунків<sup>82</sup>. Виходячи з цього, ми розглядаємо *моделювання змісту вищої педагогічної освіти* як цілепокладання на рівні державних документів, презентація «моделі» змісту в законах, концепціях,

<sup>81</sup> Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика, 2015. Київ, с. 160.

<sup>82</sup> Там само, с. 75-76.



стратегічних програмах розвитку освітнього сектора; *проектування змісту вищої педагогічної освіти* – як подальшу розробку кінцевого результату закладеного державою на рівні закладів вищої освіти (розробка і перегляд освітніх програм підготовки учителів, вдосконалення навчальних планів); *конструювання змісту вищої педагогічної освіти* – як конкретизацію «проекту» закладу вищої освіти через зміст навчання (розробка змістового наповнення модулів, блоків навчальних дисциплін та рекомендацій до навчального процесу – плани-конспекти лекцій, посібники, підручники, завдання для самостійної роботи тощо).

Виходячи із тенденції на інтегрування різногалузевих знань у досвід вирішення професійних завдань майбутніми вчителями, модульний розподіл навчального матеріалу у програмах підготовки вчителів є, на наш погляд, виправданим. При цьому, *модуль* розглядається як відкрита сукупність міждисциплінарних знань, що утворюють змістові блоки (гуманітарний, фаховий, який пов'язаний з предметом спеціалізації, педагогічний, психологічний тощо), які представлено інваріативною та варіативною частинами навчальних планів вищих педагогічних закладів освіти<sup>83</sup>. Так, сьогодні у змісті вищої педагогічної освіти виділяють соціально-гуманітарний блок, підготовку з предмету спеціалізації у її теоретичному та практичному аспектах (фаховий блок), психолого-педагогічну та методичну підготовку (практикоорієнтований блок). Сукупність цих блоків не є хаотичною. Вона вибудовується у дидактичні ланцюжки знань, вмінь, навичок, ціннісних ставлень, досвіду за певними правилами: дотримання внутрішньої логіки змістової лінії, забезпечення синхронізації компонентів в межах кожної лінії (міждисциплінарні зв'язки), координація блоків за етапами навчання (зв'язки між освітніми рівнями). Детермінантами модулів має виступати структура професійної діяльності вчителя, до компонентів якої відносяться навчальна,

<sup>83</sup> Шевченко, А.И. и Шевченко, Г.И., 2009. Содержание образования как объект педагогического проектирования и управления системой профессионального образования. *Вестник Ставропольского государственного университета*, № 64, с. 20-26.

виховна, розвивальна, просвітницька, проектувальна, організаційна, діагностична, дослідницька, комунікаційна діяльності.

Теоретичні основи моделювання змісту вищої педагогічної освіти на компетентнісних засадах розробляються такими науковцями як С. Амірян, Н. Бібік, І. Зимня, Ю. Керімова, О. Мурадян, С. Пашаян, О. Пометун, А. Хуторський. Наприкінці 90-х років XX століття активно досліджується компетентнісний підхід до підготовки вчителів, що потребує й модернізації змісту вищої педагогічної освіти. Так, метою та результатом навчання визначається розвиток професійних компетентностей, завдяки яким людина успішно вирішує виробничі завдання. Основний акцент робиться на формуванні у студентів готовності та здатності діяти з опорою на знання, приймати рішення відповідно до ситуації, демонструвати розуміння як професійного, так більш широкого контексту.

Структурування змісту підготовки майбутніх вчителів з урахуванням принципів компетентнісного підходу передбачає проектування та конструювання змісту освіти шляхом переосмислення цілей вивчення навчальних дисциплін (перехід від засвоєння матеріалу до набуття знань, умінь та навичок); орієнтація на кінцевий результат навчання (набір компетентностей), що зумовлює перегляд форм і методів навчання.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз підходів до змісту вищої педагогічної освіти останніх двох десятиліть XX століття – початку XXI століття, засвідчив, що концептуальні засади змісту підготовки вчителів вибудовувалися на теоріях, які розглядали зміст освіти як відображення соціального досвіду людства (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський) та як результат прогресивних змін (В. Ледньов). Гуманістичне спрямування змісту вищої педагогічної освіти розвивалося під впливом педагогіки співробітництва, що набула поширення на теренах досліджуваних нами країн наприкінці XX століття. Не менш важливим виявився й вплив зарубіжних теорій біхевіоризму та конструктивізму. Вагомий внесок у розвиток змісту вищої педагогічної освіти було здійснено в рамках діяльнісного, особистісно

орієнтованого, антропологічного підходів. Переосмислення змісту з позиції компетентнісного підходу змістило акцент освіти з формування знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності, на формування інтегральної професійної компетентності, завдяки якій спеціаліст успішно реалізує себе при вирішенні професійних задач в умовах інформаційного суспільства.

Таким чином, **зміст вищої педагогічної освіти** – це сукупність взаємопов’язаних елементів (змістові блоки, модулі, наскрізні змістові лінії, дидактичні ланцюжки), які мають цілісний характер, зумовлені соціальним попитом на вчителя, що готовий виконувати актуальні завдання професійної діяльності, забезпечують його культурне, інтелектуальне, фахове становлення та подальший розвиток. Зміст вищої педагогічної освіти є елементом більш широкої системи – зміст неперервного професійного розвитку вчителя, який відбувається на рівнях формальної, неформальної та інформальної освіти.

Початок XX століття позначився інтенсивним розвитком науки і техніки, інформаційно-комунікаційних технологій, інтенсифікацією процесів глобалізації та інтеграції, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини. Інформаційне суспільство ставить перед спеціалістом нові вимоги, що в свою чергу створює об’єктивну необхідність модернізації підходів до підготовки вчителя, а відтак і механізмів відбору та структурування змісту вищої педагогічної освіти.

## **1.2. Культурно-історичний та соціально-економічний контекст реформування вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії наприкінці XX – на початку XXI ст.**

### **1.2.1. Реформування вищої педагогічної освіти в Азербайджані**

Система підготовки педагогічних кадрів в Азербайджані історично успадкувала як переваги так і недоліки педагогічної освіти радянських часів, що суттєво позначилося на якості та відповідності освіти потребам ринкової економіки (академічність знань, гарантоване місце роботи після завершення

навчання, низький рівень фінансування освітнього сектора, підвищення кваліфікації вчителів кожні 5 років, централізоване управління вищою освітою, ідеологізація освіти, відсутність конкуренції на ринку освітніх послуг тощо)<sup>84;85</sup>. Необхідність подолання проблем перехідного періоду, підвищення конкурентоспроможності освіти на міжнародному рівні спонукали уряд Азербайджану до реформування вищої освіти, і зокрема педагогічної.

Після проголошення незалежності Азербайджану у 1991 році розпочався процес модернізації всіх ланок суспільного життя, в тому числі і освіти. Так, у 1993 році одним із основних нововведень стало запровадження двоступеневої системи вищої освіти (бакалаврат і магістратура)<sup>86</sup>. За даними Міністерства освіти у 1993-1994 навчальному році у 23 закладах вищої освіти за 80 напрямками та 300 спеціальностями було здійснено прийом студентів на бакалаврські програми, а у 1997 році відповідним наказом Міністерства освіти Республіки було введено другий ступінь вищої освіти (магістратура) у 23 державних та 9 приватних закладів вищої освіти країни<sup>87</sup>.

Перша половина 90-х років позначилася активним обговоренням шляхів реформування та модернізації вищої освіти в країні, проте через відсутність чіткої концепції реформ та механізмів їх реалізації, вони мали несистемний характер. Лише після затвердження у 1999 році «Програми реформ у системі освіти Азербайджанської Республіки» ситуація змінилась на краще. Серед стратегічних завдань, визначених в цьому документі, основними стали такі: модернізація управління та матеріально-технічної бази освіти, вдосконалення навчального, наукового та методичного забезпечення галузі.

Аналізуючи трансформації у вищій освіті Азербайджану у пострадянський період, А. Корбут зазначає прагнення до наближення до моделі

<sup>84</sup> *Teacher Training and Curriculum Reform in the South Caucasus Region: From Vision to Practice. Final Report of the Sub-Regional Seminar*, 2004. UNESCO-IBE.

<sup>85</sup> *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine*, 2011. Brussels.

<sup>86</sup> Временное положение о многоступенчатой структуре высшего образования в Азербайджанской Республике: Приказ №399 от 07.05.1993. Министерство образования Азербайджанской Республики. [online] Режим доступу: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=4173> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>87</sup> Министерство образования Азербайджанской Республики, 2014. [online] Режим доступу: <https://edu.gov.az/ru> [Дата звернення: 25 січня 2019].

західноєвропейських університетів, що безпосередньо пов'язано, по-перше, з тенденцією до радикальних змін принципів радянської освітньої системи; по-друге, із запозиченням елементів турецької освітньої системи, і, по-третє, із залученням іноземних інвестицій у всі сфери економіки через наявність нафтових та газових ресурсів<sup>88</sup>.

Підтримкою освітніх реформ у країні послужив також виданий у 2000 році наказ Президента Республіки «Про вдосконалення системи освіти в Азербайджанській Республіці». У відповідності з цим наказом були ліквідовані філіали закладів вищої освіти, об'єднані близькі за профілем виші, створений Інститут проблем освіти. На думку У. Мехдієвої, саме ці два документи 1999 р. та 2000 р. визначили основні принципи та заклали міцне підґрунтя для проведення реформ у освітній сфері держави<sup>89</sup>.

Реалізація реформ в освіті Азербайджану відбувалася за сприяння таких міжнародних організацій як: Світовий банк (the World Bank), ЮНЕСКО, Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) та ін.

Співпраця держави із Світовим банком почалася у 1999 році з відкриттям проекту «Реформування освіти» (Education Reform Project). Цей проект включав реалізацію 3 завдань: реформування навчальних планів та програм для середньої школи; удосконалення педагогічної освіти (оновлення навчальних планів підготовки вчителів, диверсифікація шляхів післядипломної освіти) та управління і оцінювання проекту<sup>90</sup>. В процесі реалізації першого кредитного проекту розвитку освітнього сектора (Education Sector Development Project) (2003-2009) особлива увага була приділена вирішенню питань, які виникли в ході попередньої програми «Реформування освіти»<sup>91</sup>. На період з 2008 року по 2016 рік була відкрита друга кредитна програма з реформування освітнього

<sup>88</sup> Центр развития проблем образования БГУ, 2004. *Аналитический обзор №8 состояния и международных тенденций развития систем образования (апрель-июнь 2004 г.)*. Минск. с. 30.

<sup>89</sup> Мехдиева, У., 2016. *Развитие образования – инвестиции в будущее Азербайджана*. [online] Режим доступа: <http://ia-centr.ru/expert/1354/> [Дата звернення 15 червня 2016].

<sup>90</sup> The World Bank, 2017. *Education Reform Project. Azerbaijan. Projects and Operations*. [online] Available at: <http://www.worldbank.org/projects/P057959/education-reform-project?lang=en> [Accessed 25 January 2019].

<sup>91</sup> The World Bank, 2017. *Education Sector Development Project. Azerbaijan. Projects and Operations*. [online] Available at: <http://www.worldbank.org/projects/P070989/education-sector-development-project?lang=en> [Accessed 25 January 2019].

сектора Азербайджану (Second Education Sector Development Project)<sup>92</sup>. Результатом освітніх реформ, здійснених у співпраці зі Світовим банком, є розробка нової державної політики щодо підручників, створення Ради оцінки підручників, затвердження концепції неперервної підготовки педагогічних кадрів.

Вартим уваги в контексті вдосконалення вищої педагогічної освіти є проект започаткований Бюро з питань освіти та культури Державного департаменту США щодо підтримки модернізації навчальних планів та програм підготовки вчителів в Азербайджані, навчальних матеріалів та педагогічної практики майбутніх спеціалістів<sup>93</sup>. В рамках цього проекту викладачі педагогічних закладів країни навчалися визначати зміст навчання та розробляти навчальні програми, опановували нові методики та технології викладання. Особлива увага приділялася удосконаленню практичної підготовки майбутніх вчителів.

Інтеграційні процеси в сфері освіти Європи на початку XXI століття стали об'єктивним фактором, який вплинув на визначення пріоритетів розвитку системи підготовки вчителів. З підписанням Болонської декларації у 2005 році розпочався новий етап трансформації змісту вищої освіти держави та побудови сучасної самодостатньої та цілісної системи педагогічної освіти з урахування європейських та світових тенденцій в освіті.

Системотворчим компонентом у освітньому законодавстві, що регулює сферу вищої педагогічної освіти Азербайджану, є Закон «Про освіту» (2009), де сформульовані основні принципи державної політики в сфері вищої освіти, в тому числі і педагогічної. Закон «Про вищу освіту» Азербайджану на даному етапі знаходиться у процесі розробки, і тому при порівнянні основоположних документів в сфері вищої освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) керуємося Законом «Про освіту» (2009) та іншими чинними

---

<sup>92</sup> The World Bank, 2016. Projects and Operations. *Second Education Sector Development Project. Azerbaijan*. [online] Available at: <http://www.worldbank.org/projects/P102117/second-education-sector-development-project?lang=en> [Accessed 25 January 2019].

<sup>93</sup> IREX Programs, 2004. *Pre-Service Education Curriculum Development Project in Azerbaijan*. Washington.

нормативними актами, які визначають ключові аспекти функціонування педагогічної освіти в цій країні<sup>86; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101</sup>. В цих документах визначається наступність кожного з рівнів, тривалість програм, їх зміст та організація навчання, порядок присвоєння бакалаврського або магістерського ступеня, структура державного стандарту освіти, що зазначає обов'язкові мінімальні вимоги до змісту та рівня бакалаврського та магістерської підготовки, порядок підготовки випускних робіт та ін.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в Азербайджані достатньо велика увага приділяється якості освіти та процедурі вступних екзаменів до закладів вищої освіти. Вступна кампанія контролюється спеціально створеними організаціями, а саме: Державною комісією по прийому студентів, що відповідає за проведення єдиного вступного екзамену, за результатами якого абітурієнти зараховуються до університетів, коледжів. Як зазначається у міжнародних дослідженнях педагогічної освіти, процедура відбору студентів дуже жорстка, так як, наприклад, у 2009 році 75% тих, хто взяв участь у вступних випробуваннях, не були зараховані до закладів вищої

---

<sup>94</sup> *Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Азербайджанской Республики*: Решение Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 13.02.1997. №15. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=4234> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>95</sup> *Порядок подготовки выпускных работ на ступени бакалавра высшего учебного заведения*: Приказ Министерства образования Азербайджанской Республики от 13.03.1997 №152. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=4154> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>96</sup> *Правила организации формального образования*: Постановление Кабинета министров Азербайджанской Республики от 06.07.2010 №147. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=2446> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>97</sup> *О применении нового механизма финансирования в высших учебных заведениях*: Указ Президента Азербайджанской Республики от 10.02. 2010. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=2209> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>98</sup> *Срок выполнения образовательных программ (куррикулумов)*: Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 04.06.2010 №104. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=2180> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>99</sup> *Положение о государственной аттестации студентов бакалаврской ступени высших учебных заведений Азербайджанской Республики*: приказ министра Азербайджанской Республики от 27.01.1997 №54. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=113&id=4268> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>100</sup> *Перечень специальностей (программ) бакалаврской ступени высшего образования*: Указ Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 12.01.2009 №8. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=113&id=1955> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>101</sup> *Положение о порядке подготовки, представления и защиты магистерской диссертации*: Приказ министра образования Азербайджанской Республики от 20.04.1998 №202. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=112&id=4236> [Дата звернення 25 січня 2019].

освіти<sup>102</sup>. Проте вже у 2014 році ситуація змінилася – лише 43,6% абітурієнтів були позбавлені можливості навчатися у ЗВО країни<sup>103</sup>. Це є свідченням і підвищення вимог щодо рівня навчальних досягнень учнів на етапі переходу від середньої освіти до вищої, і підтвердженням створення додаткових місць у ЗВО з метою підняття загального рівня освіти населення.

Державні заклади вищої освіти фінансуються здебільшого державою, проте законодавство Азербайджану передбачає надходження додаткових коштів від платного навчання, національних та міжнародних грантів, спонсорської підтримки тощо. Шляхи фінансування як державних так і приватних закладів освіти та умови їх функціонування також регламентує Закон «Про освіту» (2009). Аналізуючи нормативну базу в сфері вищої освіти, спостерігаємо тенденцію до лібералізації освітнього сектора (надання закладам освіти широкої автономії у виборі стратегій власного розвитку), що свідчить про намагання країни вийти на глобальний ринок освітніх послуг.

Вища педагогічна освіта в Азербайджанській Республіці забезпечується державними та приватними університетами, коледжами. За даними статистичних служб станом на 2014 рік в Азербайджані існувало 53 заклади вищої освіти в тому числі 15 вишів, які мають педагогічні спеціальності<sup>104</sup>. Університети надають кваліфікацію педагога через бакалаврські (4 роки навчання) та магістерські програми (1,5 –2 роки навчання), успішне завершення яких дозволяє працювати вчителем. Відповідно до змін, внесених у Закон «Про освіту» (2009), з 2015 року магістратура може створюватись не лише на базі закладів вищої освіти з високим науково-педагогічним потенціалом, матеріально-технічною базою та інфраструктурою, а і при наукових

---

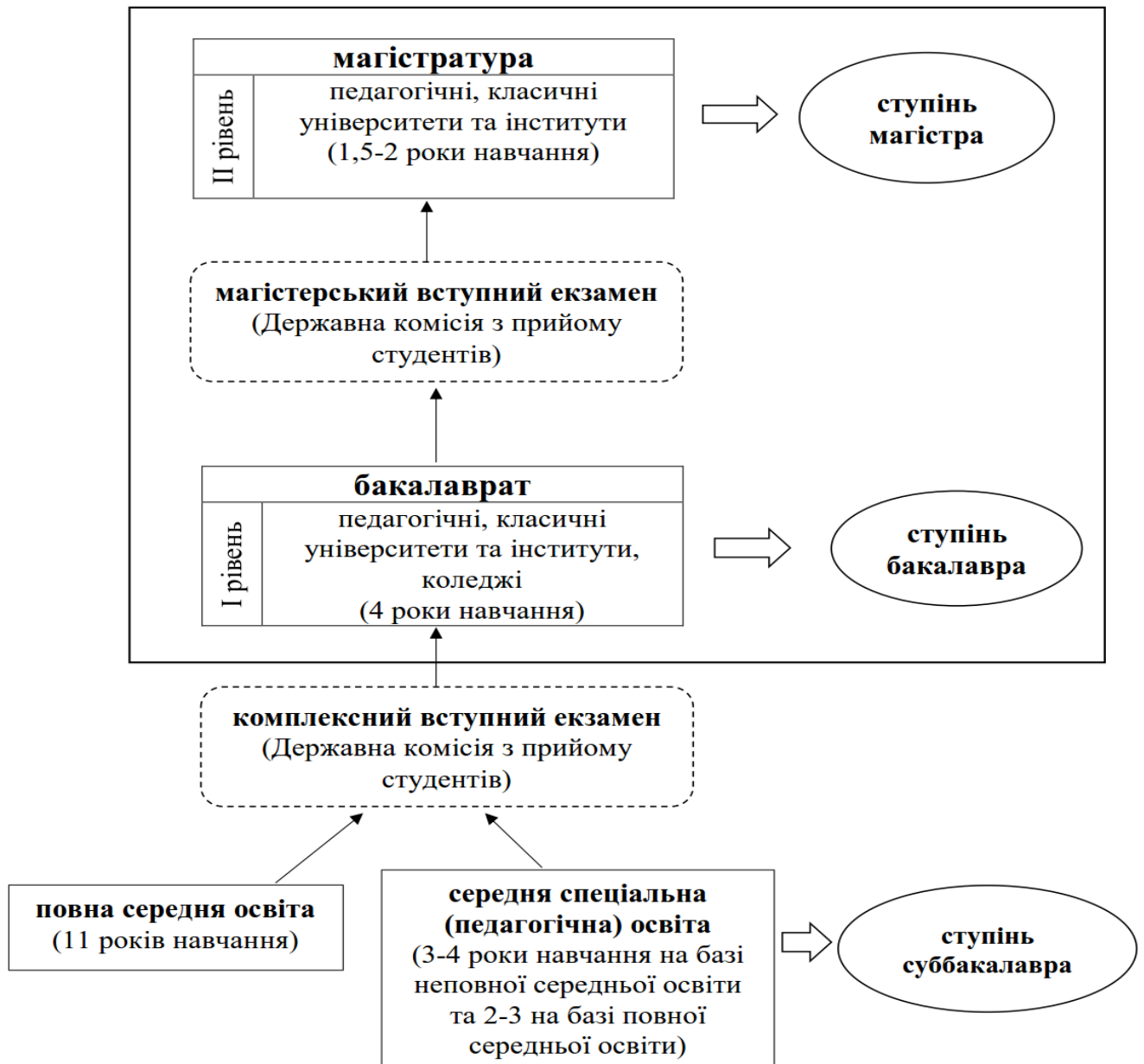
<sup>102</sup> *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine*, 2011. Brussels. p. 57.

<sup>103</sup> *Digest of Education Statistics in Testing and Admissions. Report for the Academic Year of 2014–2015*, 2015. “Abituriyent” Journal (Special Release), Baku. p. 33.

<sup>104</sup> The State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan, 2016. *Number of Azerbaijan citizen educated in higher educational institutions foreign countries by state line*. [online] Available at: <http://www.stat.gov.az/source/education/indexen.php> [Accessed 28 November 2016].



організаціях, які визначатимуться Міністерством освіти і науки<sup>105</sup>. Систему вищої педагогічної освіти Азербайджану представлено на рис. 1.



**Рис.1. Система вищої педагогічної освіти Азербайджанської Республіки**

У рамках широкомасштабної програми реформування освіти, Міністерством освіти і науки цієї держави ведеться робота з оптимізації закладів педагогічної освіти. Так, у 2015 році призупинено діяльність деяких філіалів Азербайджанського інституту вчителів та 2 приватних вишів, які за

<sup>105</sup> Спутник. Азербайджан, 2016. *В Азербайджане внесены изменения в Закон «Об образовании»* [online] Режим доступу: <http://ru.sputnik.az/azerbaijan/20151006/402259783.html> [Дата звернення 25 січня 2019].

результатами моніторингу виявилися неконкурентоспроможними на ринку освітніх послуг<sup>106</sup>.

З метою забезпечення якості підготовки педагогічних кадрів та підвищення інтересу до педагогічної професії запроваджено інститут педагогічної інтернатури для молодих вчителів, яка триває один рік з присвоєнням кваліфікації вчителя та виданням відповідного диплому<sup>107</sup>. Слід також зазначити, що з 2009 року відповідно до Закону «Про освіту» заклади вищої освіти країни перейшли на триступеневу вищу освіту і пропонують докторські програми, які передбачають науково-дослідницьку роботу в сфері освіти та після закінчення надають ступінь доктора філософії (PhD) та доктора наук.

Навчальний рік на бакалаврських та магістерських програмах в Азербайджані організовується залежно від програми: навчання триває 2 семестри (32-45 тижнів), екзаменаційна сесія (5-15 тижнів), навчально-педагогічні (бакалаврат) та науково-дослідницькі (магістратура) практики. Також практикують так звані триместри, або літні семестри (не більше ніж 6 тижнів).

Наприклад, підготовка бакалаврів-вчителів початкових класів в Університеті Хазар (м. Баку, Азербайджан) здійснюється за навчальним планом, загальний обсяг якого становить 264 кредити (Таблиця Б.1. Додаток Б). План має 6 блоків: предмети за вибором університету, загальноосвітній блок, обов'язкові дисципліни, психолого-педагогічний блок, блок професійної підготовки, практика та інтернатура.

Предмети за вибором університету (20% навчального плану) – англійська мова (56%) та Азербайджанознавство (44%) – це вказує на прагнення країни бути активним учасником світових та європейських процесів без втрати національної ідентичності. Увага до вивчення англійської мови є реалізацією

<sup>106</sup> Ализаде, Д. 2015. «Учительские» реформы в Азербайджане Эхо. [online] Режим доступа: <http://www.echo.az/article.php?aid=91820> [Дата звернення 04 січня 2017].

<sup>107</sup> Интерфакс–Азербайджан, 2014. *Интернатура для учителя: интервью с заместителем директора Института проблем образования Министерства образования, канд. пед. наук Энвером Аббасовым.* [online] Режим доступа: <http://interfax.az/view/600964> [Дата звернення 13 августа 2018].

рекомендацій за проектом ЄК Тюнінг щодо фахових та загальних компетентностей в галузі «Освіта». Вивчення таких предметів як: «Азербайджанська культура», «Сучасна азербайджанська література», «Історія Азербайджану» (розділ Азербайджанознавство предметів за вибором університету) свідчить про увагу держави до виховання вчителя-громадянина, готового виховувати майбутніх громадян Азербайджанської Республіки.

Загальноосвітній блок (42 кредити) складає 16% навчального навантаження за планом. Сюди входять математичні та природничі науки, блоки соціальних та гуманітарних дисциплін.

Обов'язкові дисципліни (90 кредитів – 34% навчального плану) передбачають вивчення таких дисциплін як: «Вступ до спеціальності», «Навчальний план та оцінювання», «Основи письма», «Методика викладання рідної мови», «Комп'ютерні технології в освіті», «Історичні та філософські основи освіти», «Живопис та мистецька освіта», «Математика для вчителів початкової школи» та ін. Ці предмети, обсяг кожного з яких складає 6 кредитів, закладають основи предметної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Психолого-педагогічний блок (12 кредитів – 5% навчального плану) включає лише 2 предмети: «Вступ до психології. Розвиток дитини» (6 кредитів) та «Основи педагогічної психології» (6 кредитів). Блок професійної підготовки (42 кредити – 16% навчального навантаження) має дисципліни з методики (18 кредитів – 43%) та педагогіки (24 кредити – 57%). Вивчення предметів цих блоків передбачає підготовку вчителя до реалізації освітнього процесу в початковій школі.

Практична підготовка (24 кредити – 9% навчального плану) має блок практики та інтернатури (кожен по 12 кредитів). У програмі підготовки бакалаврів проходження інтернатури означає окремий вид активної викладацької практики на базі університетської школи «Дуня».

Формат навчального плану Університету Хазар не передбачає зазначення інформації про підсумкові державні атестації – цьому присвячені окремі документи та плани.

В умовах інтернаціоналізації освітнього простору значних змін зазнають і технології та форми навчання майбутніх вчителів. Застосування в освітньому процесі технології розвитку критичного мислення, технології проектування, технології модульного навчання, інтерактивних технологій сприяє підвищенню активності студента, активізації співробітництва в студентському колективі, ідентифікації майбутніх вчителів як активних громадян світової спільноти. Дистанційна освіта в країні знаходиться поки на етапі становлення, проте вже помітні певні зрушення у цьому напрямі. Так, в рамках Державної програми по інформатизації системи освіти реалізується проект «Електронні освітні системи».

Показовим проявом інтернаціоналізації вищої освіти в Азербайджані, є міжнародне співробітництво педагогічних закладів освіти. Як показало наше дослідження, характерним є інституційне партнерство, членство у консорціумах університетів (в рамках участі в європейських програмах – Темпус, Еразмус Мундус, Еразмус +, Горизонт–2020, програма імені Жана Моне та ін.), спрямованість на розвиток мобільності студентів та викладачів, налагодження партнерства між факультетами, кафедрами, викладачами різних закладів освіти Республіки, СНД, США так і Європи. Прикладом такого міжнародного співробітництва може слугувати педагогічний факультет Азербайджанського Університету Мов, де налагоджена тісна співпраця з організацією ESLI (США), університетом Мінесоти (США), університетом Південної Кароліни (США), державним університетом Клужа (Румунія), університетом Упсали (Швейцарія), університетом Улудаг (Туреччина) та ін.

Студенти магістерських програм університету мають можливість продовжувати навчання в університеті Глазго (Шотландія)<sup>108</sup>.

Свідченням стрімкого розвитку академічної мобільності у Республіці є зростаюча кількість студентів, які виїжджають на навчання за кордон, та тих, хто обирає університети Азербайджану для здобуття вищої освіти. За даними статистичної служби Азербайджану за останні 10 років загальна кількість іноземних студентів у державних і приватних закладах вищої освіти країни збільшилася у 2 рази (з 1870 студентів у 2000-2001 навчальному році до 3926 іноземних студентів у 2012-2013 н. р.)<sup>109</sup>. Аналіз статистичних даних щодо кількості студентів, які навчаються за межами держави, дозволяє стверджувати про збільшення бажаючих отримати освіту за кордоном<sup>110</sup>. Уряд країни приділяє значну увагу підвищенню рівня мобільності серед студентської молоді. Так, розпорядженням Президента Азербайджанської Республіки від 16 квітня 2007 року була затверджена Державна програма навчання молоді Азербайджану в зарубіжних країнах на 2007-2015 рр., розроблена з метою збільшення кількості студентів Республіки, які навчаються в зарубіжних країнах за державний кошт<sup>111</sup>. Як зазначає завідувачий сектором з питань освіти за кордоном та іноземних студентів Міністерства освіти Азербайджану М. Мамедов, в рамках цієї програми освіту в зарубіжних країнах отримали 2612 студентів, більшість з яких повернулися працювати у державні та приватні

<sup>108</sup> Азербайджанский Университет Языков. Педагогический факультет, 2019. *Зарубежные связи*. [online] Режим доступу: [http://adu.edu.az/index.php?option=com\\_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru#](http://adu.edu.az/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru#) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>109</sup> The State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan, 2016. *Number of foreign students educated in state and non-state higher educational institutions*. [online] Available at: <http://www.stat.gov.az/source/education/indexen.php> [Accessed 28 November 2016].

<sup>110</sup> The State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan, 2016. *Number of Azerbaijan citizen educated in higher educational institutions foreign countries by state line*. [online] Available at: <http://www.stat.gov.az/source/education/indexen.php> [Accessed 28 November 2016].

<sup>111</sup> Об утверждении Государственной программы по обучению молодежи Азербайджана в зарубежных странах в 2007-2015 годах: Распоряжение президента Азербайджанской Республики от 16.04.2007 №2090. [online] Режим доступу: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=23082](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=23082) [Дата звернення 25 січня 2019].

установи країни<sup>112</sup>. Підвищення рівня мобільності студентів визначається державною програмою розвитку освіти як один з пріоритетних напрямів.

Роки незалежності стали для Азербайджану періодом корінних реформ у сфері освіти і зокрема педагогічної освіти. Повністю змінена нормативна база системи підготовки вчителів, розроблені стратегії щодо подальшого розвитку цієї сфери, укріплена матеріально-технічна база, вдосконалена система управління освітою, здійснені заходи щодо покращення змісту та підвищення якості педагогічної освіти. Після підписання Болонської декларації у 2005 році держава стала рівноправним членом європейського освітнього простору, що визначило напрям подальшої модернізації вищої освіти держави у руслі євроінтеграційних процесів.

### **1.2.2. Трансформація вищої педагогічної освіти в Республіці Вірменія**

Після проголошення незалежності Вірменії на початку 90-х рр. XX ст. система освіти країни опинилася у кризовому становищі: з одного боку складна соціально-економічна ситуація, спричинена розпадом Радянського Союзу, а з іншого – невідповідність системи освіти потребам ринкової економіки, що в свою чергу сприяло різкому падінню якості та продуктивності освіти. Загальноцивілізаційні тенденції, соціально-економічні та суспільні зміни в країні зумовили потребу в побудові нової, відкритої та доступної моделі освіти на основі національних традицій етнокультурної своєрідності та світових інтеграційних процесів. Враховуючи розуміння вагомості і значущості педагогічних кадрів у формуванні інтелектуального потенціалу держави та побудові конкурентоспроможної економіки, докорінних змін зазнала і сфера педагогічної освіти.

Реформування вищої педагогічної освіти у Вірменії наприкінці XX – на початку XXI століття спрямоване насамперед на наближення до європейських

---

<sup>112</sup> Azerbaijan Business Center, 2015. *Министр образования: Государственная программа обучения азербайджанской молодежи за рубежом успешно продвигается.* [online] Available at: <http://abc.az/rus/interview/186.html> [Accessed 15 January 2015].

стандартів, що зафіксовано у нормативних документах, а саме: закони «Про освіту» (1999), «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004), «Про державне сприяння інноваційній діяльності» (2006), Концепція розвитку інформаційних технологій (2008), Концепція Республіки Вірменія щодо навчання протягом життя (2009) та ін. Свідченням європейської спрямованості вищої освіти Республіки Вірменія є основні принципи державної політики в галузі вищої та післядипломної освіти, які визначаються статтею 4 Закону «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004), а саме:

1. Загальнодоступність, неперервність, конкурентоспроможність вищої професійної освіти;
2. Гарантування якості та визнання дипломів країни в європейських та інших іноземних країнах;
3. Заохочення міжнародної мобільності студентів;
4. Підвищення та розвиток академічної свободи і автономії закладів вищої освіти<sup>113</sup>.

У документі також розглядається питання автономності, управління ЗВО, державних стандартів та програм, процедури зарахування студентів, їх права та обов'язки, гарантування якості та державний контроль за цим.

Протягом перших років незалежності Республіки Вірменія було прийнято та ратифіковано досить велику кількість нормативних актів, що регламентують правове поле системи освіти. Однак, як зазначає А. Ревський, прийняття цих законів не гарантувало чіткого та рівномірного розвитку системи освіти через її недофінансованість, незадовільну якість прийнятих законів та виконання правових актів, а також реальну відсутність діючих механізмів контролю захисту прав суб'єктів, залучених у навчальну діяльність<sup>114</sup>.

Пріоритетні напрями розвитку освіти Вірменії визначені у Державних програмах розвитку освіти на 2001-2005 рр, 2006-2010 рр, 2011-2015 рр, де

<sup>113</sup> *On Higher and Postgraduate Professional Education: The Law of the Republic of Armenia*, 2004. [online] Available at: <http://www.armenic.am/index.php?laid=1&com=module&module=menu&id=97> [Accessed 17 March 2013].

<sup>114</sup> Ревский, А.Д., 2006. Реформа образования в Армении. Информационно-аналитический Центр по изучению общественно-политических процессов на постсоветском пространстве. [online] Режим доступа: [http://www.ia-centr.ru/archive/public\\_details39d7.html?id=145](http://www.ia-centr.ru/archive/public_details39d7.html?id=145) [Дата звернення 25 грудня 2015].

окрім загальних стратегій розвитку освітнього сектора чинне місце посідає вдосконалення системи базової та післядипломної педагогічної освіти, підвищення статусу вчителя у суспільстві та інтеграція освіти у міжнародний освітній простір. Зокрема, для формування потенціалу професорсько-викладацького персоналу Державна програма розвитку освіти Республіки Вірменія на 2011 – 2015 рр передбачала реалізацію таких заходів:

1. Підготовка та здійснення комплексних реформ в системі педагогічної освіти та подальшого вдосконалення кадрового потенціалу з метою модернізації та підвищення ефективності навчання.
2. Чітке визначення професійної педагогічної діяльності та законодавчої бази, що регулює питання пов'язані з підготовкою вчителів.
3. Запровадження ефективних механізмів вдосконалення та атестації педагогів, що сприятиме організації п'ятирічного циклу вдосконалення з урахуванням потреб даної професії.
4. Збільшення об'єму програм академічного обміну для викладачів та співробітництво з провідними зарубіжними закладами вищої освіти, а також підвищення цілеспрямованості та впливу таких програм на покращення роботи навчальних заходів.
5. Створення єдиної бази даних вірменських науковців, задіяних у міжнародній співпраці та їх заохочення.
6. Продовження реалізації програми щодо забезпечення загальноосвітніх шкіл кваліфікованим персоналом.
7. Реалізація заходів щодо підвищення привабливості педагогічної професії у суспільстві<sup>115</sup>.

Ці та інші дії насамперед щодо вдосконалення змісту та організації педагогічної освіти були покликані створити сприятливі умови для ідентифікації та подальшого розвитку педагогів та їх активної участі у проведенні подальших реформ на інших ланках освіти країни.

---

<sup>115</sup> *State Program of Education Development in the Republic of Armenia (20011-2015)*, 2011. Yerevan. p. 43-44.



Як зазначає директор Національного центру освітніх технологій А. Погосян, новий документ, що слугуватиме основою державної політики в галузі освіти, оприлюднено у травні 2016 року. З метою охоплення всього спектру проблем та визначення шляхів їх вирішення організовуються фокус-консультації серед професорсько-викладацького складу, вчителів, молодих вчених, керівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних закладів освіти, журналістів<sup>116</sup>. В основу нової державної програми розвитку освіти покладено збереження національної ідентичності вірменського народу, вдосконалення якості освіти на всіх рівнях, модернізацію матеріально-технічної бази та бібліотечних фондів<sup>117</sup>.

Важливим етапом реформування вищої освіти Вірменії стало приєднання держави до Болонського процесу в 2005 році, що окреслило напрям удосконалення вищої педагогічної освіти у руслі загальноєвропейських тенденцій. Трансформації у сфері вищої освіти, які відбилися на педагогічній освіті як підсистемі, проявилися у запровадженні триступеневої освіти (бакалавр, магістр, PhD), системи кредитів ECTS, сприяння мобільності студентів та викладачів тощо. Після ратифікації у 2004 році Лісабонської конвенції (1997) щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, у всіх закладах вищої освіти Вірменії запроваджено видачу додатку до диплому. Слід відмітити, що з метою підтримки визнання ступенів та інших кваліфікацій здобутих за кордоном у 2006 році було створено Вірменський національний інформаційний центр з питань академічного визнання та мобільності, який у співпраці з Європейською мережею національних інформаційних центрів з питань академічного визнання та мобільності опікується питаннями

<sup>116</sup> Национальный центр образовательных технологий, 2016. *Директор НЦОТ: «Планируется разработать следующую Государственную программу развития образования»*. [online] Режим доступа: <http://rus.ktak.am/news.php?item.161.2> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

<sup>117</sup> Ахназарян, М., 2017. Акцент на качество образования. *Голос Армении*. [online] Режим доступа: <http://www.golosarmenii.am/article/36018/akcent-na-kachestvo-obrazovaniya#> [Дата звернення 25 січня 2019].

розповсюдження інформації про можливості отримання вищої освіти у Вірменії та за її межами<sup>118</sup>.

Міжнародні дослідження в сфері педагогічної освіти часто звертають увагу на зниження статусу професії вчителя у суспільстві наприкінці ХХ століття, що у Вірменії проявлялося у недостатній кількості вчителів, низькій заробітній платі, фемінізації професії вчителя<sup>84;85</sup>. Стратегія уряду країни щодо підвищення статусу педагогічної професії в умовах стрімких перехідних трансформацій на початку ХХІ століття виявлялась у підвищенні заробітної плати та створенні нових механізмів впровадження такої системи оплати праці педагогів, що залежить від якості та результатів їх педагогічної діяльності; заохоченні вчителів державними преміями та нагородами, запровадженні національних конкурсів «Вчитель року», «Кращий вчитель» та державних програм заохочення вчителів, які працюють у віддалених районах країни тощо<sup>85</sup>. Вагомий внесок у розвиток та вдосконалення педагогічної системи Вірменії роблять такі міжнародні організації як Світовий банк, Британська Рада, ЮНЕСКО.

За 24 роки незалежності Вірменії Світовим банком виділено кредитні кошти на здійснення 5 проектів, що спрямовані на удосконалення освітньої сфери в державі. Це свідчить про стрімкі трансформації освітнього простору країни із залученням як фінансової так і інформаційної підтримки впливової міжнародної організації. Так, допомога розподіляється за такими напрямками реформування: вдосконалення якості освіти, наближення освіти до міжнародних стандартів, оснащення закладів освіти інформаційно-комунікаційними технологіями. Важливим напрямом проектної діяльності стала також підтримка модернізації педагогічної та післядипломної освіти вчителів. За увесь час співпраці зі Світовим банком реалізовано такі проекти: «Реформа фінансування та менеджменту освіти» (Education Financing and Management Reform Project) (1998-2002), два проекти «Якість та відповідність

---

<sup>118</sup> National Information Centre on Academic Recognition and Mobility, 2014. [online] Available at: <http://www.armenic.am/> [Accessed 25 January 2019].

освіти» (Education Quality and Relevance Project) (2003-2009; 2009-2015), «Третя програма операцій в інтересах розвитку» (Third Development Policy Operation Program) (2012), «Вдосконалення освітнього сектора» (Education Improvement Project) (2014-2019).

Значний внесок у вдосконалення підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти Вірменії здійснено в ході реалізації проекту ініційованого Бюро з питань освіти та культури Державного департаменту США. Як і у подібному проекті в Азербайджані, діяльність була спрямована на модернізацію освітніх програм і навчальних планів педагогічних спеціальностей, навчання та тренінги для викладачів університетів щодо впровадження та реалізації студентоцентрованого навчання, покращення практичної підготовки майбутніх учителів<sup>119</sup>. За результатами проекту більше ніж 600 викладачів та 1000 студентів закладів вищої педагогічної освіти пройшли додаткову програму підготовки; проведена робота з вчителями у школах, де студенти проходять практичну підготовку; опубліковано та впроваджено 2 посібники щодо розроблення освітніх програм і навчальних планів підготовки педагогічних кадрів та методології педагогічної діяльності.

Структурно-організаційна перебудова педагогічної освіти Вірменії розпочалася із запровадження платного навчання та створення перших приватних закладів вищої освіти в середині 90-х років. З метою подолання проблем перехідного періоду (нестача вчителів, низький рівень фінансування освітньої сфери, занепад інфраструктури, невідповідність освіти запитам суспільства, економічна міграція) у 1998 році Міністерством освіти і науки країни створено Центр освітніх реформ, основними завданнями якого було перепідготовка, кваліфікація та атестація вчителів та керівників шкіл, підтримка у запровадженні нових методів та технологій в освіту, дослідження педагогічної сфери та поширення прогресивного досвіду у цій галузі<sup>120</sup>. В

<sup>119</sup> IREX Project, 2015. *Pre-Service Teacher Education in Armenia*. [online] Available at: <https://www.irex.org/projects/pre-service-teacher-education-armenia-pse> [Accessed 17 January 2018].

<sup>120</sup> Poghosyan, A. 2014. *Armenia's Education System – Recent Trends. Country Background*. Yerevan.

рамках своєї діяльності цей центр сприяє реформам в галузі педагогічної освіти шляхом підтримки співпраці Вірменського державного педагогічного університету, як провідного закладу освіти, та інших закладів педагогічного профілю країни з європейськими вишами; долучається до вдосконалення освітніх програм та навчальних планів підготовки вчителів; залучає педагогів до неперервного професійного розвитку; підтримує вдосконалення системи управління освітніми процесами<sup>121</sup>.

Децентралізаційні процеси в управлінні вищою педагогічною освітою почали набирати обертів з прийняттям законів «Про некомерційні державні організації» (2001) та «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004), які розширювали інституційну автономію закладів вищої освіти, надаючи їм статусу некомерційних державних закладів вільних у виборі моделей управління та організації. Як показало наше дослідження, розширення сфери і форм діяльності закладів вищої освіти має комплексний характер і стосується освітніх установ всіх типів. Процес децентралізації в освіті супроводжується приватизацією, що проявляється у приватизації закладів вищої освіти або у збільшенні фінансових надходжень на розвиток закладу з боку фізичних осіб. Слід також зазначити, що реформи в освіті стали початком створення нової форми фінансування та надання фінансової допомоги на навчання сім'ям (оплата за користування шкільними підручниками, як компонент проекту Світового банку).

Вища педагогічна освіта Вірменії фінансується здебільшого державою. Проте, законодавством передбачено надходження додаткових коштів у бюджет закладу через платне навчання, отримання грантів, підприємницьку та видавничу діяльність. Наприклад, освітній комплекс «Мхітар Себастаци», державна некомерційна організація при Міністерстві освіти і науки Республіки Вірменії, що надає послуги щодо підготовки вчителів музики, фізичного виховання для загальноосвітніх закладів, вихователів дошкільних закладів, має

---

<sup>121</sup> *Reforming Pre-Service Teacher Education in Armenia*, 2016. [online] Available at: <http://www.cfep.am/en/reforming-pre-service-teacher-education> [Accessed 18 January 2018].

такі джерела фінансових надходжень: державне фінансування (відповідно до кількості студентів), з якого приблизно 10% витрачається на перекваліфікацію педагогічного персоналу; гранти від програм «Запровадження авторської педагогіки в загальній освіті» та «Залучення дітей з обмеженими можливостями у загальну освіту»; прибуток від орендної плати за використання приміщень освітнього комплексу; додаткові фінансові надходження від організацій-партнерів, спонсорів та негромадських організацій, зацікавлених у розвитку педагогічної освіти<sup>122</sup>. Уряд держави розробляє нову стратегію фінансування вищої освіти, яка буде спрямована на покращення якості, зниження нерівності доступу до вищої освіти, підвищення якості та актуальності, загальної продуктивності у відповідності з вимогами Болонської декларації. Ключовими ідеями цієї стратегії є: фінансування вишів з урахуванням результативності їх діяльності, виділення грантів за заслуги та для соціально незахищених верств населення, надання студентських кредитів, створення фондів конкурентоспроможності, фінансування капітальних витрат університетів, інтеграція наукових досліджень та викладання, стимулювання приватних грошових внесків та інше<sup>123</sup>.

Однією з інноваційних практик у вищій педагогічній освіті Республіки Вірменія в аспекті її фінансової підтримки є запровадження схеми видачі кредитів на навчання, основні ідеї якої закладені у статті 17 Закону «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004)<sup>113</sup>. Створення такої кредитної системи є частиною другої фази проекту Світового банку «Підтримка реформ у вищій освіті в контексті Болонського процесу», що передбачає створення можливостей для запровадження стійкої системи фінансування освіти, завданнями якої є: вдосконалення механізмів фінансування для підвищення ефективності та об'єктивності фінансової підтримки студентів; створення схеми кредитування навчання для студентів всіх соціальних верств населення;

<sup>122</sup> Armenia. *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine*, 2011. Brussels. p. 20.

<sup>123</sup> Хауптман, А., та Бархударян, Л., 2017. Реформа финансирования высшего образования в Армении. *International Higher Education*. [online] Режим доступа: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/259/2402/> [Дата звернення 18 січня 2018].

створення конкурентного інноваційного фонду для надання закладам вищої освіти можливостей для вдосконалення якості освіти, розвитку та запровадження інновацій<sup>124</sup>.

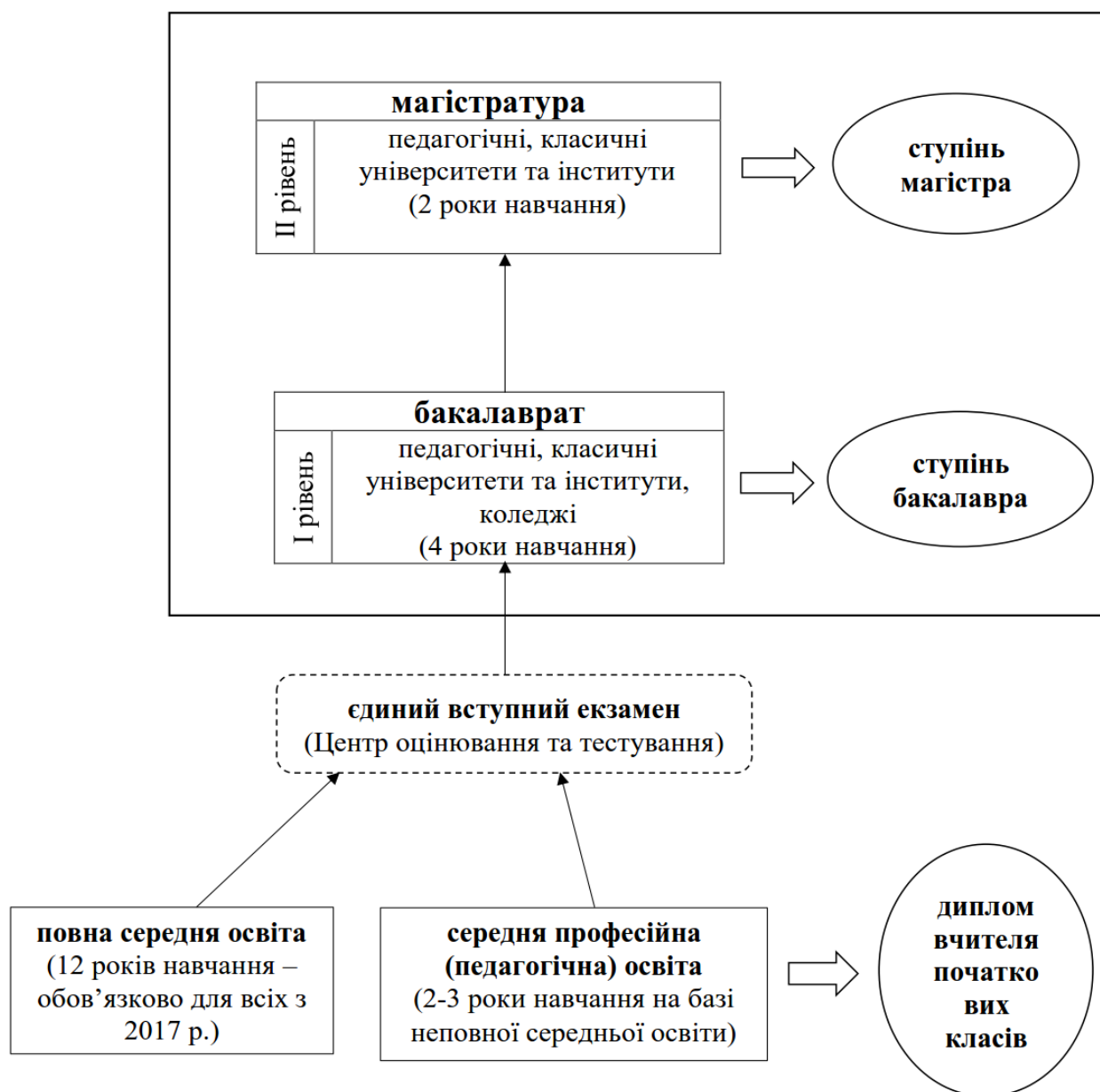
Вища освіта у Вірменії забезпечується державними та приватними класичними університетами, педагогічними інститутами, академіями. Систему вищої педагогічної освіти Республіки утворюють 63 освітні установи, з яких 13 закладів спеціалізуються на підготовці педагогічних кадрів. Така розгалужена система установ, які надають кваліфікацію вчителя, свідчить про затребуваність педагогічних спеціальностей у суспільстві. Проте, незважаючи на це, спостерігаємо тенденцію зменшення кількості студентів на педагогічних спеціальностях. Так, у 2009-2010 навчальному році кваліфікацію педагога здобувало майже 18 тис. осіб, тоді як станом на 2012-2013 навчальний рік кількість студентів-майбутніх педагогів знизилася майже у тричі і складала 7,4 тис. осіб<sup>125</sup>. Така ситуація пояснюється зниженням престижності професії вчителя.

Навчальний рік на бакалаврських та магістерських програмах складається з двох семестрів, екзаменаційної сесії, навчально-педагогічних та науково-дослідницьких практик. Аудиторне навантаження студента залежить від програми і суттєво відрізняється у різних закладах освіти, в середньому це 28-32 години аудиторних занять на тиждень для бакалаврських програм і 16-18 годин – для магістерських програм. Систему вищої педагогічної освіти Вірменії представлено на рис. 2.

---

<sup>124</sup> Center for Education Projects. *Strengthening the Capacity to Implement a Sustainable Financing System*, 2017. [online] Available at: <http://www.cfep.am/en/strengthening-the-capacity-to-implement-a-sustainable-financing-system> [Accessed 25 January 2019].

<sup>125</sup> *Statistical Yearbook of Armenia 2013*, 2013. Yerevan. p. 135.



**Рис.2. Система вищої педагогічної освіти Вірменії**

Наприклад, навчальний план підготовки вчителя початкових класів у Єреванському північному університеті (м. Єреван, Вірменія) складає 240 кредитів і розподілений на 5 блоків: цикл гуманітарних та соціально-економічних наук (13% від усього навчального навантаження), цикл математичних та природничих наук (4%), цикл загально професійної підготовки (46%), спеціальні курси (26%), інші навчальні модулі (11 %) (Таблиця Б.2, Додаток Б).

Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін (32 кредити) складається з обов'язкових та вибірових дисциплін, на які виділено відповідно

28 (87%) та 4 (13%) кредити. До обов'язкових дисциплін віднесено такі: історію (4 кредити), російську мову (8 кредитів), англійську мову (8 кредитів), філософію (4 кредити), логіку (2 кредити), правознавство (2 кредити). Як бачимо, значна кількість навчально часу відводиться на вивчення мов, зокрема англійської, що говорить про увагу педагогічної спільноти до формування та вдосконалення іншомовної компетентності у майбутніх педагогів. Предмети за вибором складають 4 кредити (по 2 кредити на кожен обраний курс). Студенти можуть обрати між економікою та політологією, культурологією, естетикою та етикою.

Цикл математичних та природничих наук (10 кредитів – 4% навчального навантаження) спрямований на засвоєння майбутніми учителями основ комп'ютерних наук, громадянської оборони, охорони здоров'я, анатомії, дитячої фізіології.

Найбільше навчального часу приділено вивченню дисциплін загально професійної підготовки (109 кредитів – 46% навчального навантаження). Більшість курсів цього циклу є обов'язковими і лише дисципліна «Управління школою» є вибірковою. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи реалізується через засвоєння таких дисциплін як: педагогіка, історія педагогіки, загальна психологія, вірменська мова, дитяча література, математика, основи екології, медицина та захист здоров'я. Ці дисципліни розкривають основи майбутньої професійної діяльності та формують предметні знання з обраної кваліфікації.

Спеціальні курси (62 кредити – 26% навчального навантаження) спрямовані на формування знань з методики викладання різних предметів початкової школи (методики викладання вірменської мови, математики, природознавства, фізичної культури та ін.).

У цикл «Інші навчальні модулі» віднесено ознайомчу (6 кредитів) та професійну (6 кредитів) практики. Зазначимо, що практична підготовка займає лише 5% навчального навантаження, що не відповідає сучасним вимогам до



підготовки вчителя і є свідченням збереження значної частки аудиторної роботи студентів.

Протягом усього навчання за бакалаврською програмою студенти виконують 2 курсові роботи (по 1 кредиту кожна) і складають 3 кваліфікаційні екзамени (кожен по 5 кредитів) з педагогіки, вірменської мови та методики її викладання, математики та методики її викладання).

Як бачимо, у підготовці вчителя початкових класів у Єреванському північному університеті значна увага приділяється професійним та предметним знанням майбутніх педагогів. Акцент більше зроблено на теоретичному навчанні, аніж на практичному, що говорить про неповну реалізацію практично орієнтованого підходу у навчанні майбутніх вчителів.

Особлива увага приділяється механізмам забезпечення якості освіти, а саме реорганізації вже існуючих та запровадженню нових процедур контролю якості освіти і якості організації освітнього процесу. З цією метою у 2008 році був створений Національний центр забезпечення якості освіти Вірменії, який відповідає за акредитацію закладів вищої освіти та ліцензування навчальних курсів та програм. Проте, модернізації та переосмислення потребували такі аспекти педагогічної освіти як-то: використання ІКТ в підготовці майбутніх вчителів, зміст педагогічної практики, подальший професійний розвиток вчителів. До створення механізмів контролю якості освіти в тому числі і вищої педагогічної долучилися такі міжнародні організації як ЮНЕСКО та Світовий банк. Наприклад, кредитна програма Світового банку «Якість та відповідність освіти», проведена у два етапи (2003-2009 та 2009-2014), була орієнтована на підтримку розвитку системи освіти Вірменії, підвищення якості освіти та вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів і мала на меті: реформування базової педагогічної освіти; підтримку та заохочення вчителів до подальшого професійного розвитку; запровадження та підтримку у використанні ІКТ в освітньому процесі<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> ENP Newswire, 2009. *World Bank Continues Support to Education Quality and Relevance in Armenia*. [online] Available at:

Інноваційною практикою в розвитку педагогічної освіти у Вірменії є започаткування Національної програми вищості освіти. Це ініціатива Міністерства освіти і науки Вірменії та освітнього фонду «Айб» у співпраці з Кембриджським університетом та Інститутом освіти Лондонського університету. Програма спрямована на підвищення значимості та привабливості професії вчителя у суспільстві, залучення кращих людських ресурсів у педагогічну діяльність та формування конкурентноспроможної спільноти педагогів<sup>127</sup>. За даними міністерства, в рамках програми створено ресурсний центр, що сприяє підвищенню кваліфікації всіх вчителів країни та узгодженню вірменських освітніх стандартів з міжнародними. В ході реалізації до 2023 року, планується зареєструвати програму під назвою «Араратський бакалавріат» та запровадити її у 12 вишах; створити фонд «Національний центр вищості освіти» та запровадити «Араратський бакалавріат» у старших класах шкіл держави, для чого знадобиться перепідготовка 1500 вчителів. Реалізація програми планується спільно з центром Кембриджських міжнародних екзаменів, Інститутом освіти Університетського коледжу Лондона (Велика Британія). По завершенні цієї програми учні матимуть можливість здавати міжнародні екзамени вірменською мовою і на основі цих результатів вступати у заклади вищої освіти Великої Британії та інших європейських країн. І тому для запровадження «Араратського бакалавріату» планується підготувати близько 500 вчителів, які будуть працювати над реалізацією цієї програми у школах, а для цього у плани підготовки вчителів будуть внесені зміни відповідно до змісту цієї програми. Це свідчить про залучення кращих міжнародних практик розвитку освіти для модернізації підготовки педагогічних кадрів та підняття статусу професії у суспільстві.

Міжнародне співробітництво у галузі вищої освіти позиціонується урядом Вірменії як дієвий механізм укріплення стійкої позиції держави на

---

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:22178169~menuPK:34463~pagePK:34370~piPK:34424~theSitePK:4607,00.html> [Accessed 25 January 2019].

<sup>127</sup> Armenpress, 2016. *Стартует Национальная программа Превосходства образования*. [online] Режим доступу: <http://armenpress.am/rus/news/782890/> [Дата звернення 25 січня 2019].

світовому та європейському рівнях. Слід відмітити активну співпрацю Республіки з такими міжнародними організаціями як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Світовий банк, за підтримки яких були реалізовані проекти щодо вдосконалення та розвитку різних аспектів вищої освіти. Значна увага приділяється розширенню партнерства університетів із закладами вищої освіти СНД, США та Європи. Так, Ванадзорський державний педагогічний інститут ім. О. Туманяна тісно співпрацює з такими іноземними закладами освіти як: Університетський інститут підготовки вчителів академії Екс-Марсель (Франція), Бамбергський інститут ім. Отто Фрідріха (Німеччина), Костромський державний університет імені Н. Некрасова (Росія), Євангелістичний інститут Дармштадту (Німеччина)<sup>128</sup>.

За даними міністерства освіти Вірменії за останні два десятиліття у країні суттєво збільшилась кількість студентів, які виїжджають на навчання за кордон, та тих, хто обирає університети цих держав для здобуття вищої освіти. Це є свідченням запровадження комплексу цілеспрямованих заходів із підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, забезпечення виходу вищої освіти на високий рівень міжнародної привабливості. В університетах Республіки Вірменія впроваджується ряд масштабних консорціумних проектів, які включають компоненти з мобільності студентів та викладачів. Серед таких міжнародних проектів можна зазначити «Вікно зовнішньої співпраці» (Азербайджан, Вірменія, Грузія), «Підтримка інтернаціоналізації та порівнянності забезпечення якості у вищій освіті» (Вірменія, Грузія) та інші проекти в рамках програми Еразмус Мундус<sup>129; 130</sup>.

Поступово набирає обертів програмова та інституційна мобільність, яка є невід'ємною частиною процесу інтернаціоналізації освітнього простору. У Національному звіті щодо реалізації основних положень Болонської декларації зауважено, що до 5% закладів вищої освіти Вірменії можуть присуджувати

<sup>128</sup> *Higher Education in Armenia. Ministry of Education and Science of the Republic of Armenia, 2011. Yerevan. p. 22.*

<sup>129</sup> Erasmus Mundus External Cooperation Window (EM ECW), 2016. *Project fact sheet. Call for Proposals: EACE/35/08 - Lot 6 (Georgia, Armenia and Azerbaijan).*

<sup>130</sup> TEMPUS, 2015. *Promoting Internationalization and Comparability of Quality Assurance in Higher Education (PICQA).* [online] Available at: <http://www.picqa.org/en/Home.aspx> [Accessed 17 November 2016].

подвійні ступені і такий же відсоток освітніх установ реалізують подвійні програми підготовки спеціалістів<sup>131</sup>.

Проаналізувавши розвиток вищої педагогічної освіти Вірменії за останні два десятиріччя, ми дійшли висновку про те, що зараз відбувається перехід від структурних реформ до покращення якості та доцільності освіти, адже головним завданням уряду є вивести країну на передовий рубіж науки і освіти, забезпечити процвітання держави не за рахунок сировинних ресурсів, а за рахунок використання інтелектуального потенціалу.

### **1.2.3. Перебудова вищої педагогічної освіти в Грузії**

З набуттям незалежності у 1991 році Грузія стала на шлях системних перетворень у всіх сферах суспільного життя і в тому числі в освіті. Як показало наше дослідження, увага уряду держави була прикута до розв'язання нагальних проблем, перед якими постав увесь освітній сектор країни. Зокрема, це недостатнє фінансове забезпечення усіх ланок освіти (фінансування освіти знизилося з 7% ВВП у 1991 році до 1% у 1994 році), зниження заробітної плати вчителям, недостатня кількість вчителів, відсутність досвіду у плануванні та управлінні освітнім сектором, потреба в оновленні інфраструктури. Поряд із соціально-економічними проблемами, які суттєво позначилися на становленні вищої педагогічної освіти незалежної Грузії на початку 90-х років XX століття, дослідники відмічають пріоритет пасивного навчання перед створенням умов для розвитку критичного мислення, використання застарілих методів та технологій у підготовці майбутніх спеціалістів, що об'єктивно визначає систему вищої освіти нездатною підготувати конкурентоспроможного фахівця, який відповідає вимогам глобалізованого суспільства<sup>132</sup>. Початок XXI століття ознаменувався активним обговоренням питання корупції у закладах вищої освіти країни. Так, провідні дослідники вищої освіти Грузії (Т. Зубашвілі, Г. Нодія, К. Ростіашвілі, Н. Янашиа та ін.) визначають корумпованість освітньої

---

<sup>131</sup> Armenia. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012, 2012.

<sup>132</sup> Georgia Human Development Report 2008. The Reforms and Beyond, 2008. Tbilisi. p. 51.

сфери країни одним із основних факторів, що перешкоджає динамічному розвитку освіти держави та її входження у європейський та світовий освітній простір. Аналізуючи корупцію у вищій освіті, К. Ростіашвілі наводить такі її причини: низька якість навчання і викладання, низька заробітна плата професорсько-викладацького складу, нестача технічного обладнання, невідповідність системи освіти потребам ринку праці, високий рівень безробіття серед молодих спеціалістів, недосконалість відповідного нормативного забезпечення освітнього процесу<sup>133</sup>. Як зазначає грузинський учений, корупція у освітній сфері почала зароджуватись у 50 – 60-х роках ХХ століття охопила повністю всі ланки освіти у 70 – 80-х роках. Починаючи з 1994 року, уряд вже незалежної держави почав вживати заходи щодо подолання корупції, обравши демократичну, західну модель розвитку освіти<sup>134</sup>. Результати національного дослідження цього питання представлені у Звіті розвитку людських ресурсів Грузії (2008) в рамках Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй, вказують на суттєві зрушення у подоланні корупції у вищій освіті держави<sup>135</sup>. Запровадження загальнонаціональних вступних екзаменів вважається основним механізмом подолання корупції на етапі вступу до закладів вищої освіти країни<sup>136</sup>. Абітурієнти зараховуються до вишу на підставі результатів трьох обов'язкових іспитів (загальні навички, грузинська мова та іноземна мова), але університети мають право проводити екзамен за напрямом майбутньої спеціальності (історія, математика, фізика тощо). Випускникам шкіл, які отримали високі результати, уряд призначає гранти для покриття витрат на навчання (їх можна використовувати і у приватних ЗВО).

Перші перетворення в системі вищої педагогічної освіти Грузії датуються 1991 роком з внесенням змін до Конституції щодо питання платної освіти та правил створення приватних установ. Постановою уряду у 1992 році на законодавчому рівні закладам вищої освіти надано автономність. Визначальним

---

<sup>133</sup> Rostiashvili, K. 2008. *Corruption in the Higher Education System of Georgia*. Tbilisi, p. 8.

<sup>134</sup> Там само, с. 11.

<sup>135</sup> *Georgia Human Development Report 2008. The Reforms and Beyond*, 2008. Tbilisi. p. 43.

<sup>136</sup> Нодія, Г., 2011. Реформа вищої освіти в Грузії. *Маркетинг в Україні*, №1 (65), с. 54-57.

для того періоду було створення Ради ректорів закладів вищої освіти, що став дорадчим органом і визначав основні напрями реформування та розвитку професійного навчання, стандарти вищої освіти, стратегії розвитку освіти відповідно до міжнародних стандартів та досягнень у сфері науки і техніки.

Запровадження приватної вищої освіти на початку 90-х років було покликане забезпечити доступ до освіти більшої кількості випускників шкіл, започаткувати підготовку фахівців для нових професій, підняти престижність вищої освіти та підвищити вимоги до професійних вмінь та навичок майбутніх спеціалістів в нових соціально-економічних умовах розвитку держави після набуття незалежності. Аналізуючи становлення приватної вищої освіти у Грузії, Г. Шарвашідзе зазначає, що на початковому етапі приватна вища освіта була майже нерегульована: відсутність нормативного забезпечення приватного сектора освіти, державної політики щодо оподаткування приватних вишів тощо<sup>137</sup>. Виникнення приватних закладів розширило доступ до вищої освіти, що негативно позначилося на якості освіти<sup>138</sup>.

З прийняттям Закону «Про освіту» (1997) було запроваджено атестацію державних та приватних закладів вищої освіти, що проводилася міністерством освіти<sup>139</sup>. З метою підвищення рівня якості освіти в країні з 2004 року у всіх освітніх установах проводиться ліцензування. Цей процес регулюється Законом «Про ліцензування закладів вищої освіти» (2004), де зазначені основні норми і правила, критерії оцінювання закладів освіти та вимоги до освітніх програм і навчальних планів за спеціальностями, матеріально-технічної бази, професорсько-викладацького складу<sup>140</sup>. Вартим уваги у цьому аспекті є діяльність Національного центру акредитації, створеного у 2006 році. Основними функціями цього центру є акредитація закладів, освітніх програм державної та приватної форми власності, ліцензування приватних ЗВО.

<sup>137</sup> Sharvashidze, G. 2005. *Private Higher Education*. UNESCO-IIEP, p. 14.

<sup>138</sup> Charekishvili, L., 2015. Higher Education System in Georgia: Reforms and Modern Challenges. *Proceedings of the Teaching & Education Conference*, Amsterdam, pp. 61-68.

<sup>139</sup> Об образовании: Закон Грузии от 27.06.1997 № 826-II, 1997. Тбилиси. (перевод на русский язык).

<sup>140</sup> О лицензиях и разрешениях: Закон Грузии от 24.06.2005 № 1775-вс. , 2005. Тбилиси.

Після підписання Болонської декларації у 2005 році модернізація вищої освіти та педагогічної освіти як її підсистеми набула системного та динамічного характеру. Структурно-організаційна перебудова вищої педагогічної освіти у Грузії почалася із запровадження трьох циклів навчання – бакалаврат (4 роки навчання – 240 кредитів ECTS), магістратура (2 роки навчання – 120 кредитів ECTS) та докторантура (3 роки навчання – 180 кредитів ECTS). Починаючи з 2009-2010 навчального року всі заклади вищої освіти перейшли на кредитно-трансферну систему оцінювання знань студентів, що стало необхідною умовою для акредитації закладів та освітніх програм. Також були внесені зміни у структуру, види та механізми фінансування закладів вищої освіти. Так, вища педагогічна освіта в Грузії забезпечується університетами (пропонують програми всіх трьох циклів), навчальними університетами (лише програми бакалаврського та магістерського рівнів) та коледжами (бакалаврат). За даними статистичної служби станом на 2006 рік у Грузії існувало 166 університетів (18 – державних та 148 – приватних), тоді як у 2013 році налічувалося 73 заклади вищої освіти (20 – державних та 53 – приватних ЗВО)<sup>141</sup>. Таке різке зменшення кількості ЗВО ми пояснюємо запровадженням процедури акредитації ЗВО, що позначилося підвищенням вимог до освітніх програм, професорсько-викладацького складу, матеріально-технічної бази закладу.

Законодавчу базу педагогічної освіти Грузії складають такі документи: закони «Про загальну освіту» (2005), «Про вищу освіту» (2004), «Про розвиток якості освіти» (2010), галузевий стандарт для педагогічної професії (2008), правила сертифікації вчителів (2009).

Аналіз законів «Про вищу освіту» країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) дає підстави стверджувати, що Закон Грузії є найбільш детальним, де окрім загальних положень дуже чітко визначаються вимоги щодо структури закладів вищої освіти, управлінських органів, їх прав та

---

<sup>141</sup> National Statistics Office in Georgia, 2014. *Number of Higher Education Institutions*. [online] Available at: [http://geostat.ge/?action=page&p\\_id=206&lang=eng](http://geostat.ge/?action=page&p_id=206&lang=eng) [Accessed 25 January 2019].

компетентностей, процедури авторизації (отримання закладом статусу ЗВО) та акредитації, реорганізації та ліквідації закладу, процес нострифікації, особливості деяких освітніх програм (педагогічні, навчання національних меншин грузинської мови та програма комп'ютерної грамотності) тощо<sup>13</sup>.

На основі положень визначених в основних законодавчих документах урядом країни розробляються не менш важливі для розвитку освітнього сектора програми, доктрини та концепції, які узагальнюють, регламентують, систематизують та визначають шляхи подальшого реформування вищої освіти. Зокрема це Стратегія розвитку освітнього сектора Грузії на 2011-2015 рр., де головними завданнями держави визначено інтеграцію вищої освіти держави в європейський освітній простір, модернізацію змісту вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу, забезпечення конкурентоспроможності освіти на міжнародному рівні. Розробка державних програм розвитку освіти здебільшого ґрунтується на аналізі досягнень та пошуці шляхів вирішення існуючих проблем, що сприяє подальшому розвитку та модернізації національної систем освіти. Стратегічний план реформування освіти Грузії (2007 – 2011 рр), а саме його частина щодо вищої освіти акцентує увагу на необхідності вирішення таких проблем як: підвищення якості вищої освіти, вдосконалення матеріально-технічної бази та фінансування закладів вищої освіти, модернізація змісту та подальша децентралізація в управлінні вищою освітою<sup>142</sup>.

Протягом перших десяти років незалежності система управління вищої педагогічної освіти була централізованою, де основним керівним органом було Міністерство освіти, науки, культури та спорту Грузії. Одним з етапів реформування стали зміни в управлінні закладами вищої освіти. Основним документом, що визначав принципи менеджменту ЗВО, став Закон «Про вищу освіту» (2004), де були зазначені такі загальні положення:

- 1) публічність рішень, звітів та правових актів органів управління установ та їх доступність для всіх зацікавлених осіб;

---

<sup>142</sup> Georgia. Consolidated Education Strategy and Action Plan (2007-2011), 2007. Tbilisi.



- 2) академічна свобода професорсько-викладацького складу та студентів;
- 3) участь викладачів та студентів у прийнятті рішень;
- 4) справедливість та прозорість виборів, публічність конкурсів в університетах та ін.<sup>13</sup>.

Особливістю менеджменту вищої педагогічної освіти у Грузії є Рада регентів, яка створюється при закладах вищої освіти з метою контролю його діяльності. Основними повноваженнями цієї ради є:

- 1) представлення кандидатури керівника адміністрації (представник університету з фінансово-економічних питань) на затвердження колегіальному органу, визначеному уставом закладу;
- 2) затвердження бюджету закладу освіти з подачі керівника адміністрації;
- 3) погодження кандидатури директора фонду розвитку закладів вищої освіти та ін.<sup>13</sup>.

За оцінкою директора Міжнародної школи кавказьких досліджень Державного університету Ілії Г. Нодія, процес реформування системи управління закладами вищої освіти був досить радикальним та суперечливим<sup>136</sup>.

М. Добінс (Німеччина) та С. Хачатрян (Вірменія) характеризують державний стиль менеджменту вищої освіти Грузії як поєднання ринкового та авторитарного<sup>143</sup>. Незважаючи на широкий спектр реформ у цій сфері, дослідники відмічають досить високий рівень втручання держави в управління вищою освітою.

Основним джерелом фінансування вищої педагогічної освіти Грузії є платне навчання. Проте законодавство держави передбачає й інші джерела фінансування, а саме: гранти, фінансування міністерських програм, підприємницька діяльність ЗВО, надходження з державного бюджету на покриття адміністративних витрат і розвиток інфраструктури. Одним з етапів

---

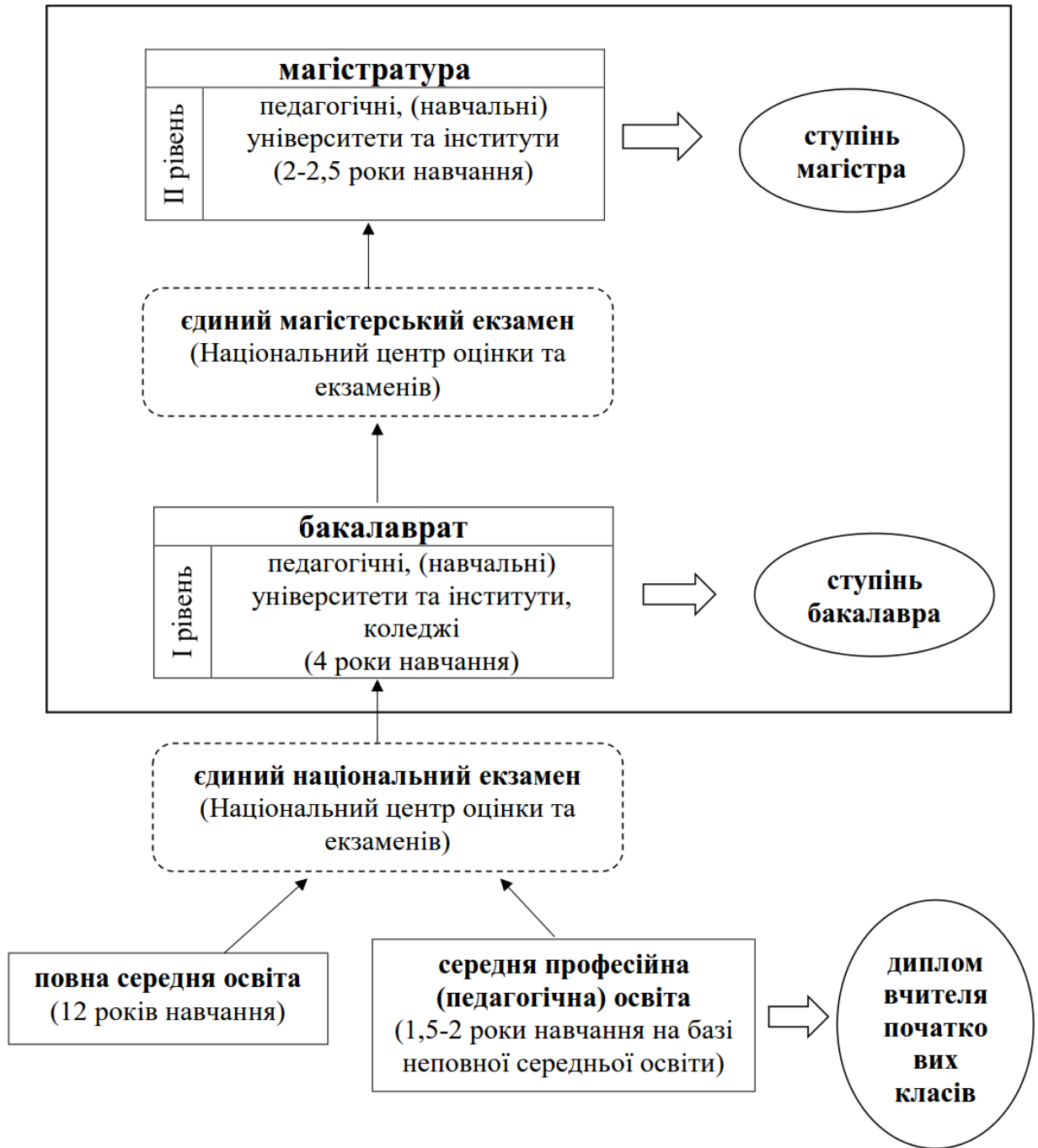
<sup>143</sup> Dobbins, M., 2015. Europeanization in the “Wild East”? Analyzing higher education governance reform in Georgia and Armenia. *Higher Education*, issue 69, pp. 189-207.

модернізації вищої освіти стала побудова нової системи фінансування, яка передбачає виділення коштів відповідно до кількості студентів. На законодавчому рівні було визначено граничний розмір плати за навчання (1500 ларі (близько 610 доларів США), а потім 2250 ларі (близько 920 доларів США), при цьому заборонялося встановлювати меншу плату. Приватні заклади вищої освіти могли вільно регулювати розмір платного навчання<sup>136</sup>. Особливістю нового механізму фінансування стало також введення у 2006 році системи кредитів на навчання. За даними міжнародних досліджень станом на 2010 рік такою схемою скористалися близько 2,5 тис. студентів, що дозволило значно розширити доступ до вищої освіти всіх верст населення<sup>144</sup>.

Навчальний рік у бакалаврських та магістерських програмах підготовки майбутніх вчителів триває 2 семестри. Деякі заклади вищої освіти розподіляють навчальне навантаження на триместри. Тривалість навчання визначається Постановою №3 Міністерства освіти і науки від 5 січня 2007 року, згідно якої мінімальна тривалість навчального року складає 38 тижнів, а максимальна – 45 тижнів. Протягом усього періоду навчання майбутні вчителі набувають практичного досвіду викладання у школах, що триває від трьох до шести місяців залежно від спеціалізації та програми. Екзаменаційна сесія триває 4 тижні, а тривалість канікул визначається кожним закладом вищої освіти окремо. Систему вищої педагогічної освіти Грузії представлено на рис. 3.

---

<sup>144</sup> EACEA – Tempus, 2010. *Higher Education in Georgia*. Tbilisi. p. 4.



**Рис. 3. Система вищої педагогічної освіти Грузії**

Розглянемо навчальний план підготовки бакалаврів на прикладі Батумського державного університету імені Шота Руставеллі (спеціальність — вчитель початкових класів) (Таблиця Б.3, Додаток Б). Загальне навчальне навантаження має обсяг 240 кредитів і розподіляється на обов'язкові (64% від загального навчального навантаження), вибіркові дисципліни (19%) та факультативи (17%).

Блок обов'язкових дисциплін (155 кредитів) передбачає вивчення предметів гуманітарного (історія Грузії, вступ до філософії, загальна психологія, англійська мова, грузинська мова, інформаційні технології та ін.), професійного (методика викладання грузинської мови та літератури, методика викладання математики, вступ до спеціальності, школознавство, теорія освіти, історія педагогіки, інклюзивна освіта та ін.), предметно-професійного (література, основи алгебри, основи геометрії, елементи хімії та фізики, елементи біології та ін.) спрямування. Обов'язковим є також написання кваліфікаційної роботи, на яку відведено 10 кредитів.

Факультативи (40 кредитів) – різновид дисциплін за вибором студента, що спрямовані на розвиток та вдосконалення загальних компетентностей, вмінь і навичок самостійної та групової роботи.

Предмети за вибором складають 45 кредитів, з розрахунку 3 курси по 15 кредитів за кожен. Серед запропонованих вибіркових дисциплін є: курс малювання та прикладного мистецтва, музики, фізичної культури, грузинської мови та літератури, математики, природничих наук. Ці курси складаються з 3 модулів (кожен по 5 кредитів). Як-от наприклад, курс грузинської мови та літератури передбачає вивчення модулю «Грузинська література в 5-6 класах», «Методика викладання грузинської мови», «Методика викладання грузинської літератури».

На практичну підготовку майбутніх вчителів початкової школи навчальним планом Батумського державного університету імені Шота Руставеллі виділено 25 кредитів, що складає 16% від усіх обов'язкових дисциплін та 10% від загального навчального навантаження.

Отже, на прикладі аналізу навчального плану підготовки вчителів початкової школи в Батумському державному університеті імені Шота Руставеллі можемо стверджувати, що розвитку загальних та професійних компетентностей майбутніх учителів у Грузії приділяється значна увага.

Як зазначається у державних програмах, орієнтованих на реформи в сфері освіти, для побудови конкурентоспроможної моделі педагогічної освіти не

менш значимою є необхідність забезпечення якості освіти, що тісно пов'язано з модернізацією змісту підготовки педагогічних кадрів. З цією метою у Грузії було здійснено ряд заходів, а саме: закріплення основних принципів та вимог до якості освіти на законодавчому рівні, запроваджено зовнішні та внутрішні механізми забезпечення якості освіти вчителів, створено Національний центр вдосконалення якості освіти. Контроль якості освіти у Грузії чітко визначається державою у таких законодавчих документах як закони «Про вищу освіту» (2004) та «Про забезпечення якості освіти» (2010).

Зовнішній механізм забезпечення якості педагогічної освіти передбачає авторизацію закладів вищої освіти та акредитацію програм підготовки спеціалістів, що знаходиться в компетенції Національного центру вдосконалення якості освіти (National Center for Educational Quality Enhancement – EQE). Цей центр створений у 2010 році відповідно до Закону «Про вдосконалення якості освіти» (розділ 2) і має такі завдання:

- 1) сприяти вдосконаленню якості освіти шляхом розробки рекомендацій;
- 2) здійснювати авторизацію освітніх установ та акредитацію освітніх програм;
- 3) схвалювати відповідність документів про освіту, що видаються в Грузії;
- 4) визнавати освіту здобуту за кордоном;
- 5) вести реєстр освітніх установ та ін.<sup>145</sup>.

Процедура авторизації ЗВО є добровільною і має на меті підтвердити відповідність освітньої програми акредитаційним стандартам та запровадити регулярне самооцінювання закладів. Акредитація освітніх програм є обов'язковою для всіх докторських програм, а також для деяких професійних програм (педагогіка, право, медицина) бакалаврського та магістерського ступенів<sup>146</sup>.

<sup>145</sup> *On Development of Quality of Education: Law of Georgia*, 2010. Tbilisi.

<sup>146</sup> Кереселідзе, Д., 2012. Забезпечення якості у системі вищої освіти. *Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: виступ на Міжнар. наук.-практ. конф*, Київ, 25-26 жовтня 2012.

Система внутрішнього оцінювання якості освіти створюється на рівні університетів. Основним інструментом для забезпечення як внутрішнього так і зовнішнього забезпечення якості є Національна рамка кваліфікацій.

Вартим уваги в контексті модернізації вищої педагогічної освіти є програма «Університетська підготовка вчителів», що проходила з 2000 по 2002 рік в рамках проекту «Розвиток освіти Грузії» фонду Відкритого суспільства Грузії<sup>147</sup>. Ця програма здійснювалася на двох рівнях:

- 1) створення можливостей через інституційний розвиток (гранти) та семінари професійного зростання;
- 2) внесок у політику шляхом поширення інформації та обговорень із зацікавленими особами.

Численні проекти під егідою програми сприяли появі нових навчальних курсів, створенню педагогічних центрів та запровадженню кредитної системи у вищій педагогічній освіті Грузії. Наприклад, у Тбіліському державному університеті та у його філіях у Ахальціхе, Сігнагі, Зугдіді, Марнеулі, Ахалкалакі та Сухумі введено кредитно-трансферну систему оцінювання знань студентів, вдосконалено навчальні плани підготовки педагогів, підручники та посібники.

Ключовими факторами, що визначили напрям реформування вищої освіти Грузії, на думку К. Ростіашвілі, стали: рішучість адміністрації президента М. Саакашвілі у запровадженні змін в освітній сфері, приєднання до Болонського процесу, оновлення нормативної бази вищої освіти та створення контрольних та наглядових організацій; створення умов для вільного руху інформації та розвитку ІКТ<sup>148</sup>.

Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти, підвищення рівня мобільності студентів позиціонується урядом країни як дієвий інструмент вдосконалення національної освітньої системи та забезпечення її

<sup>147</sup> *Review Report of the Georgian Education Development Project: Education Support Program*, 2002. July, p. 14.

<sup>148</sup> Rostiashvili, K., 2011. Higher Education in Transition. From Corruption to Freedom of Information in Post-Soviet Georgia. *European Education*, vol. 43, No. 4 (Winter 2011–12), pp. 26–44.

конкурентоспроможності на світовому рівні. Як показало наше дослідження, Грузія активно долучається до участі у міжнародних проектах (в рамках європейських освітніх програм – Темпус, Еразмус Мундус, Еразмус+, Горизонт – 2020, програма імені Жана Моне та ін.), співпрацює з такими міжнародними організаціями як Світовий банк, Британська Рада, ЮНЕСКО, вживає заходів щодо розвитку мобільності викладачів та студентів, налагоджує інституційне та програмове партнерство з провідними закладами вищої освіти світу. Проаналізувавши спрямованість вищої педагогічної освіти на європейські та світові цінності, можемо констатувати підвищення уваги уряду Грузії до міжнародної складової розвитку сектору вищої освіти. В цілому процес розвитку мобільності студентів оцінюється досить позитивно, проте дослідження грузинських учених вказують на необхідність вирішення деяких важливих питань, а саме: підвищення якості освіти для приваблення студентів з розвинених країн, розробку механізмів для утримання в країні спеціалістів, які здобули освіту за кордоном; визнання дипломів ЗВО держави у зарубіжних країнах тощо<sup>149</sup>.

Як зазначає грузинська учена Л. Чарекішвілі, трансформації, що відбулися у освітній сфері держави, мають позитивний характер. На думку дослідниці, сучасна вища освіта Грузії відкриває більше можливостей для самореалізації та розвитку особистості; забезпечує формування критичного мислення, незалежності думки; готує лідерів для глобалізованого суспільства; закладає дослідницькі вміння та навички<sup>138</sup>.

Отже, як показало наше дослідження, вища педагогічна освіта Грузії за останні два десятиліття зазнала суттєвих змін і трансформацій. Намічені орієнтири розвитку освітнього сектора втілюються в життя шляхом реалізації реформ, потреба в яких покликана часом. Такі характеристики сучасної вищої педагогічної освіти Грузії як триступенева освіта, оновлення змісту вищої педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу, запровадження

---

<sup>149</sup> Pipia, E. and Gabrichidze, T., 2015. Problems of International Student Mobility in Georgia. *Journal of Education. International Black Sea University*, vol. 4, issue 1, pp. 69-77.

системи перезарахування кредитів – ECTS, нові підходи до фінансування освіти вчителів, розвиток міжнародного співробітництва говорять про те, що країна постійно підтримує вибір європейського вектору розвитку освітнього сектора.

### **1.3. Загальні тенденції модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії, Грузії наприкінці XX – на початку XXI століття**

Реформи, проведені в Азербайджані, Вірменії та Грузії у перші 10 років набуття незалежності, спричинили появу спільних особливостей на всіх рівнях підготовки педагогічних кадрів. Це зокрема введення триступеневої системи вищої педагогічної освіти, розширення переліку спеціальностей, за якими готуються педагоги, створення професіограм (освітньо-кваліфікаційних характеристик), які визначають компетентності вчителів. Однак, незважаючи на існування в цих країнах ще на початку 90-х років XX століття старої моделі СРСР (централізоване управління освітою, підвищення кваліфікації кожні 5 років, низький рівень фінансування освіти тощо), за досягненнями та темпами розвитку цей регіон вже не можна назвати однорідним. Про це свідчить аналіз національних доповідей для міжнародних організацій, зокрема Виконавчому агентству з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури Європейської Комісії (EACEA), Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO), ЮНІСЕФ (UNICEF), Світовому банку, звіти щодо виконання вимог Болонського процесу<sup>84; 131; 150; 151; 152</sup>.

Реформування вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) наприкінці XX – на початку XXI столітті відбувається в контексті історичних, соціальних, економічних та культурних процесів, які власне детермінують темпи та напрям розвитку. Виявлення та аналіз спільних та відмінних векторів розвитку вищої педагогічної освіти зазначених нами країн дозволяє виокремити ряд тенденцій, характерних для

<sup>150</sup> EHEA, 2009. *Azerbaijan. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012.*

<sup>151</sup> EHEA, 2009. *Georgia. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012.*

<sup>152</sup> UNESCO-IBE, 2008. *National Report on the Development of Education. Series 2008. Baku.*



педагогічної освіти цих держав. Під *тенденцією* (з лат. – «спрямованість») у контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень розглядається спрямованість руху та якісні зміни, що відбуваються під час цього руху<sup>153</sup>.

У результаті проведеної роботи нами визначені такі стрижневі **тенденції**, які характерні для педагогічної освіти досліджуваних нами країн в аспекті модернізації її змісту: *інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти*, яка дозволила наблизитися до розуміння основ Болонського процесу, активізувала академічну мобільність, визначила збільшення уваги до вивчення іноземних мов; *стандартизація*, тобто встановлення нормативного змісту підготовки висококваліфікованих кадрів, *компетентнісна спрямованість*, де акцент переноситься із засвоєння знань, умінь і навичок на формування та розвиток компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності майбутнього педагога, *дослідницька спрямованість освітнього процесу*, що передбачає інтеграцію дослідницьких результатів в освітній процес, розвиток дослідницьких вмінь і навичок та орієнтацію майбутніх вчителів на постійне удосконалення професійної діяльності упродовж кар'єри та збереження національних традицій.

Визначені нами тенденції мають всеохоплюючий характер і, закономірно, вплинули на зміни у змісті вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Основними критеріями визначення тенденцій, що вплинули на розвиток змісту вищої педагогічної освіти у досліджуваних країнах, стали культурно-історичні та соціально-економічні умови становлення та розвитку національних систем вищої педагогічної освіти у світлі глобалізаційних та інтеграційних процесів, міжнародних тенденцій та інновацій, що знайшли відображення у змісті вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону.

---

<sup>153</sup> Локшина, О., 2011. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*, № 2(8), с. 5-14.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що особливості модернізації змісту вищої педагогічної освіти у контексті глобалізаційних процесів висвітлено у працях науковців цих держав. Так, увага дослідників спрямована на вивчення та аналіз основних реформ в освіті вчителів у світлі реформ Болонського процесу (А. Асланян, Г. Ахмедов, Н. Ібадов, С. Кім, Х. Мелікян, А. Навоян, Г. Нодія, А. Ревский, Г. Шарвашідзе та ін.), сутність якості освіти та формування систем управління нею (А. Будагян, Ю. Саргсян, Н. Хачатрян), роль практичної підготовки майбутніх учителів та підходи до організації педагогічних практик (М. Марданов, А. Нахчиванли, С. Оганесян, А. Аванесян, М. Вітсадзе, М. Кобахідзе).

Не залишаються осторонь від розробки цього напрямку і вітчизняні науковці. Зокрема, у дисертаційній роботі С. Сапожникова «Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону» висвітлено загальні положення змісту, структури та функцій, підходів до організації професійної підготовки педагогічних кадрів<sup>154</sup>. Українська вчена-компаративіст Л. Пуховська, яка виступила зовнішнім експертом міжнародного дослідження «Педагогічна освіта в країнах Східного партнерства: Вірменія, Азербайджан, Білорусь, Грузія, Молдова та Україна» проаналізувала європейську стратегію розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Східного партнерства, до складу якого входять досліджувані нами країни<sup>155</sup>. М. Босенко розглядає загальні аспекти розвитку вищої освіти в країнах СНД в контексті Болонського процесу<sup>156; 157; 158</sup>.

<sup>154</sup> Сапожников, С.В., 2014. *Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону*. Доктор наук. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), с. 258-296.

<sup>155</sup> Пуховська, Л., та Федорчук, І., 2011. Європейська стратегія Східного партнерства в освіті: цілі, завдання, перспективи. В: *Педагогічна компаративістика – 2011: компаративіські підходи підтримки та розвитку обдарованості (Частина I)*: матеріали наук.-практ. семінару, Київ, Україна, 6 червня 2011, с. 36-44.

<sup>156</sup> Босенко, М., 2013. Реформирование системы высшего образования Республики Казахстан в контексте Болонского процесса. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I (7), issue 14, Budapest, pp. 97-99.

<sup>157</sup> Босенко, М.В., 2011. Інтеграція Грузії в Болонський процес. *Науковий вісник Донбасу*, №2 (14), [online] Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_12) [Дата звернення 25 січня 2019 ].

<sup>158</sup> Босенко, М., 2014. Проблема реформування системи вищої освіти в країнах СНД Південного Кавказу в контексті Болонського процесу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (12), issue 25, Budapest, pp. 24-27.

До вивчення стану та перспектив розвитку освітньої сфери Азербайджану, Вірменії та Грузії активно долучаються такі міжнародні організації як Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Організація міжнародного співробітництва і розвитку та інші<sup>152; 159</sup>. Підтвердженням цього може слугувати дослідницький проект «Педагогічна освіта в країнах Східного партнерства: Азербайджан, Білорусь, Вірменія, Грузія, Молдова та Україна» (2011), започаткований Генеральною Дирекцією з питань освіти і культури Європейської Комісії та дослідження ЮНЕСКО «Реформа педагогічної освіти, навчальних планів та програм в країнах Південного Кавказу» (2003)<sup>84;85</sup>. Ці дослідження фокусуються на аналізі існуючих проблем в галузі педагогічної освіти та варіантах їх вирішення, акцентуючи увагу на необхідності формування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів адекватного динамічним змінам суспільства, розвитку науки і техніки.

Аналіз стратегічних програм удосконалення освіти досліджуваних нами країн показав, що потреба у переосмисленні змісту вищої педагогічної освіти обумовлена протиріччями між зростаючими вимогами до професійної компетентності вчителя в умовах реформування вищої педагогічної освіти за європейськими вимогами та традиційними знаннями, вміннями, навичками, які включено до програм навчальних дисциплін професійної підготовки студентів<sup>120; 142; 160</sup>.

Процес модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) відбувається на основі національних традицій, етнокультурної своєрідності та міжнародних стандартів в освіті.

На підставі аналізу вищої педагогічної освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії, можемо стверджувати, що на межі XX – XXI століть для освіти зазначених країн характерними стали такі ознаки: різке зменшення

<sup>159</sup> UNICEF, 2007. *Education for Some More than Others? A Regional Study on Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. UNICEF Regional Office for CEE/CIS.

<sup>160</sup> Концепция и стратегия непрерывного образования учителей Азербайджанской Республики: Указ Кабинета Министров Азербайджанской Республики об утверждении от 25.06.2007 № 102, 2007. Баку. (перевод на русский язык).

фінансування освіти; невідповідність освітніх програм і навчальних планів потребам ринкової економіки; зниження якості освіти; нестача навчально-матеріального забезпечення та занепад інфраструктури, економічна міграція вчителів через низьку заробітну плату та недостатній професійний рівень педагогічного персоналу<sup>84; 85; 159</sup>. Враховуючи розуміння вагомості і значимості освіти у формуванні інтелектуального потенціалу держави, побудові конкурентоспроможної економіки, уряди Азербайджану, Вірменії та Грузії визначили стратегічні напрями реформування освітньої сфери: переосмислення підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що володіють відповідними компетентностями для успішної діяльності у суспільстві та економіці майбутнього, використання та залучення нових інвестицій у національні системи вищої освіти для підвищення участі держави у глобальній економіці знань, а також отримання додаткових доходів від продажу послуг вищої освіти за кордон, що безперечно відповідає поглядам на конкурентоспроможність освіти на міжнародному рівні. Пошук шляхів подолання проблем перехідного періоду, спричинених розпадом Радянського Союзу, перспектива залишитися на периферії сучасного суспільства, створили об'єктивну потребу для країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) долучатися до світових інтернаціоналізаційних процесів в освіті, що характеризуються активізацією міжнародного співробітництва, привнесенням міжкультурного виміру в освітній процес та дослідження, диверсифікацією шляхів отримання вищої освіти, поглибленням міжкультурної комунікації.

Поняття *інтернаціоналізація* увійшло в освітню сферу на початку 80-х років XX століття і мало споріднене значення з терміном *міжнародна освіта*, що означав діяльність на міжнародному рівні, яка стосувалася здебільшого академічної мобільності, а саме: навчання за кордоном, залучення іноземних студентів, міжнародні обміни у галузі освіти та дослідження. Результатом посилення значимості міжнародного виміру у вищій освіті і поступовій трансформації міжнародної діяльності вишів з другорядної у ключову і, таким чином, у більш змістовний та повноцінний освітній процес, стало відділення

поняття *інтернаціоналізація* від понять *порівняльна освіта, транснаціональна освіта, полікультурна освіта*.

Навколо уніфікованого визначення категорії *інтернаціоналізація вищої освіти* протягом всього її періоду існування точаться дискусії. Ми пояснюємо це різними підходами до розуміння цілей, мети та значення міжнародного виміру у вищій освіті, які докладно описуюся в роботах Дж. Найт, Х. де Віт та інших дослідників цієї проблеми<sup>161; 162</sup>. Проведений нами аналіз засвідчив, що найбільш вживаним та поширеним є визначення запропоноване Дж. Найт: «процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального виміру у цілі, функції та підходи до надання вищої освіти», що вважається нейтральним з міжнародної точки зору і не включає заходи, обґрунтування та результати даного явища<sup>163</sup>.

Динаміка процесу інтернаціоналізації вищої освіти у будь-якій країні світу багато в чому залежить від розуміння сутності власне самого процесу тими, хто є його суб'єктами, усвідомлення його цілей, завдань та кінцевого результату. Стратегічні цілі процесу інтернаціоналізації, як зазначає Дж. Найт, включають: політичні (реалізація зовнішньої політики держави); економічні (підвищення конкурентоспроможності, розвиток ринку праці); академічні (підвищення якості освіти, створення міжнародних стандартів освіти); культурні та соціальні мотиви (міжкультурна взаємодія, національна культурна ідентичність)<sup>164</sup>. Зазначимо, що перераховані завдання, які покликана виконувати інтернаціоналізація, не є однаковими для кожної конкретної держави або закладу освіти, адже, створюючи стратегію інтернаціоналізації, держави та освітні установи тим самим визначають власні цілі та завдання цього процесу на національному та інституційному рівнях.

<sup>161</sup> De Wit, H. 2000. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.

<sup>162</sup> Knight, J. 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam.

<sup>163</sup> Knight, J., 2003. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education, CIHE, Boston College*, № 33, pp. 2-3.

<sup>164</sup> Knight, J. 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, p. 25.

Обравши європейський вектор розвитку, Азербайджан, Вірменія та Грузія стали на шлях системних перетворень в сфері освіти. Як зазначається у національних програмах реформування вищої освіти цих держав, пріоритетним напрямом модернізації національної системи підготовки кваліфікованих кадрів є вихід на міжнародний ринок освітніх послуг та підвищення рівня конкурентоспроможності освіти у світі. Вища педагогічна освіта у кожній з названих країн не є виключенням у цих процесах.

Однак, аналіз нормативної бази вищої педагогічної освіти досліджуваних нами країн<sup>12; 90; 113; 115; 140</sup> дає підстави констатувати відсутність чіткої стратегічної політики держав в аспекті її інтернаціоналізації – у жодній з країн не розроблена національна концепція інтернаціоналізації вищої освіти. Проте, важливість налагодження міжнародних зв'язків з іноземними закладами освіти, мобільність студентів та професорсько-викладацького складу є провідними ідеями законодавчих документів цих держав.

Різноманітність теоретичних підходів до визначення сутності поняття *інтернаціоналізація вищої освіти* доводить те, що це явище є багатовимірним та динамічним процесом, що передбачає привнесення міжнародного та міжкультурного аспекту в освітній процес та дослідження; застосування у професійній освіті технологій, що підтвердили свою ефективність в освітніх системах інших країн; використання нових способів і прийомів оцінювання навчальних досягнень студентів; налагодження зв'язків з місцевими культурними та етнічними групами, а також залучення іноземних студентів та науковців до життя університету.

Одним з напрямів реформування підготовки вчителів в Азербайджані, Вірменії та Грузії в аспекті її інтернаціоналізації є модернізація змісту вищої педагогічної освіти. Це проявляється у підсиленні у програмах і навчальних планах університетів дисциплін, які змістовно орієнтовані на міжнародний досвід (іноземні мови, сучасні інформаційні технології, культурологія, політологія, порівняльна педагогіка, європейські студії, менеджмент та ін.) та появу нових спеціальностей. Застосування у освітньому процесі технології

розвитку критичного мислення, технології проектування, технології модульного навчання, інтерактивних технологій сприяють підвищенню активності студентів, активізації співробітництва у студентському колективі, ідентифікації майбутніх спеціалістів як активних громадян світової спільноти.

Особливістю, яка визначає специфічність процесу інтернаціоналізації в Азербайджані, Вірменії та Грузії, вважаємо його багаторівневий характер, що включає вектор СНД та власне кавказький регіон (збереження спільності і в той же час самоідентифікація), наявність європейського виміру в освіті, наміри щодо конкурентоспроможності у світовому освітньому просторі.

Аналіз тенденцій розвитку педагогічної освіти країн кавказького регіону показав, що усі три країни досліджуваного нами регіону підтримали *стандартизацію* вищої педагогічної освіти, під якою ми розуміємо встановлення комплексу норм, правил, вимог до змісту професійної підготовки та їх затвердження на законодавчому рівні.

Так, в Азербайджані одним із завдань по реалізації основних принципів Болонського процесу є стандартизація змісту вищої освіти. У відповідності з державною програмою реформування системи вищої та середньої спеціальної освіти на 2009-2013 рр, яка є по суті планом реалізації принципів Болонської декларації, затверджена «Структура мінімальних державних вимог до змісту та рівня підготовки бакалаврів», розроблені нові державні освітні стандарти з урахуванням міжнародного досвіду, перспектив розвитку науки і техніки. В цих стандартах була зменшена кількість навчальних предметів, аудиторних годин (в середньому з 4140 год. до 3305 год.), збільшено кількість годин, що відводиться на варіативну частину навчального плану з 10% до 20%, збільшено години на самостійну роботу студентів<sup>165</sup>.

В Республіці Вірменія державою також встановлюються освітні стандарти, що є основою оцінки рівня освіти та кваліфікації випускників ЗВО,

---

<sup>165</sup> Государственная программа по реформам в системе высшего и среднего специального образования на 2009-2013 годы: Распоряжение Президента Азербайджанской Республики от 22.05.2009 №295. [online] Режим доступу: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=83&id=2495> [Дата звернення 25 січня 2019].

незалежно від форми отримання освіти та організаційно-правової форми закладів освіти. Процес стандартизації змісту вищої педагогічної освіти знаходиться на стадії розробки.

У Грузії освітні програми підготовки вчителів розробляються на основі галузевого стандарту та акредитуються Національним центром професійного розвитку вчителів (НЦПРВ) і Національним центром підвищення якості освіти (НЦПЯО) Грузії, який контролює відповідність програми навчання стандарту вищої педагогічної освіти. Розробкою та вдосконаленням стандартів займається НЦПРВ, де з 2008 року з подальшою редакцією у 2011 році діє галузевий стандарт, що включає загальнопедагогічний та професійний (дисциплінарний) компоненти<sup>85</sup>.

Окрім державного стандарту вищої педагогічної освіти у Грузії існує професійний стандарт в царині менеджменту освіти, що визначає роль керівника закладу у заохоченні педагогічних кадрів до постійного професійного вдосконалення та основні вміння та навички, якими має володіти директор школи для успішного управління закладом освіти.

Основними цілями, які ставить перед собою вища педагогічна школа в досліджуваних нами країнах на сучасному етапі, є такі:

- індивідуальний, всебічний розвиток особистості, що вихована на принципах патріотизму, державності та гуманізму;
- задоволення потреб освітніх закладів у кваліфікованих кадрах;
- формування активного члена громадянського суспільства;
- формування внутрішньої потреби майбутнього вчителя у навчанні протягом життя.

Інструментом досягнення вищезазначених цілей є *компетентнісно орієнтована* освіта майбутніх спеціалістів, яка спрямована на комплексне засвоєння знань, вмінь та навичок, формування ціннісних ставлень, накопичення досвіду вирішення професійних завдань, що дозволяють людині ефективно здійснювати професійну діяльність, адекватно реагувати на зміни у суспільстві та успішно реалізовувати власний потенціал на благо держави.



Значний внесок у формування педагогічних кадрів інноваційного творчого типу мислення, розвиток їх професійної компетентності має дослідницький характер освітнього процесу. Перехід на *дослідницько орієнтовану* підготовку педагогічних кадрів є однією із ключових трансформацій, що характеризують сучасну педагогічну освіту Азербайджану, Вірменії та Грузії. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти у аспекті його дослідницької спрямованості проявляється у появі таких предметів як: основи наукового дослідження, методи педагогічного дослідження, навчальний план та оцінка стратегії. Також характерним для досліджуваних країн є привнесення дослідницького компонента у вивчення інших дисциплін. Особливе місце в навчальних планах педагогічних спеціальностей займає науково-дослідницький блок, що передбачає виконання науково-дослідницької роботи за результатами стажування (Азербайджан), курсової та дипломної робіт (Азербайджан, Вірменія, Грузія), проведення педагогічного дослідження з певної теми (Грузія).

Отже, на основі результатів дослідження культурно-історичних та соціально-економічних умов становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії у світлі міжнародних тенденцій, нами визначено стрижневі тенденції, характерні для змісту вищої педагогічної освіти в цих країнах. До таких тенденцій в дисертації віднесено: інтернаціоналізацію вищої педагогічної освіти, стандартизацію, компетентнісну та дослідницьку спрямованість розвитку змістового компонента підготовки вчителів.

Таким чином, теоретичний аналіз процесів модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) та аналіз загальних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти дає змогу стверджувати, що вдосконалення змісту підготовки кваліфікованих кадрів в цих державах носить інтернаціоналізований характер і проявляється в усвідомленні державними органами необхідності долучатися до світових та європейських цінностей в освіті, налагоджувати міжнародне партнерство в освітній сфері, створювати умови для підтримки мобільності, розвитку

дистанційної освіти. Особливістю, яка визначає специфічність процесу оновлення змісту вищої педагогічної освіти вважаємо активне вдосконалення та створення нових стандартів вищої освіти, спрямованість змісту вищої педагогічної освіти на розвиток дослідницький вмінь та навичок, орієнтація на формування у майбутніх спеціалістів інтегральної компетентності як результату підготовки у закладі вищої освіти.

### **Висновки до першого розділу**

Проведений аналіз підтвердив, що зміст вищої педагогічної освіти знаходиться під впливом тенденцій розвитку суспільства, власне самого соціального інституту вищої освіти та закономірностей процесу становлення особистості вчителя.

Встановлено, що освітня парадигма другої половини XX століття в досліджуваних країнах мала традиціоналістсько-консервативний характер (універсальність освітніх програм, стандартні оцінки знань і вмінь, трансляційна форма передачі інформації викладачем та пасивність студентів).

Політичні, економічні та соціальні зміни, спричинені розвитком суспільства та переходом до його постіндустріальної фази, швидким накопиченням інформації та розширенням можливостей доступу до неї, розпадом Радянського Союзу та відновленням національних освітніх традицій на початку 90-х рр XX ст. стали поштовхом до реформування вищої педагогічної освіти та модернізації змісту підготовки вчителів.

Схарактеризовано поняття *реформування* та *модернізація* у проекції на зміст вищої педагогічної освіти. Встановлено взаємозв'язок між *змістом освіти* – *змістом навчання* – *змістом навчального матеріалу*. Представлено авторське тлумачення поняття *модернізація змісту вищої педагогічної освіти*, що розглядається нами як процес, в рамках якого відповідно до запитів суспільства на мобільного, ініціативного та активного фахівця, змінюються змістовий та операційно-діяльнісний компоненти підготовки майбутнього вчителя, що відображено в освітніх програмах і навчальний планах закладів

вищої педагогічної освіти, підтверджено запровадженням інноваційних технологій навчання та орієнтовано на наближення до міжнародних стандартів.

Визначальним у моделюванні та проектуванні системи знань у форматі змісту є вплив філософських, соціологічних та психологічних теорій, що виконують функцію «системи координат» необхідної для розуміння основних передумов модернізації змісту вищої педагогічної освіти.

З'ясовано, що окрім загальнонаукових та міждисциплінарних наукових підходів (системний, синергетичний, гуманістичний, культурологічний) значний вплив на модернізацію змісту вищої педагогічної освіти мали акмеологічний (спрямованість на досягнення найвищої точки розвитку) та аксіологічний (розвиток ціннісних та творчих якостей майбутніх педагогів) підходи. В ході дослідження виявлено, що концептуальні засади змісту підготовки вчителів наприкінці ХХ століття вибудовувалися на теоріях, які розглядали зміст освіти як відображення соціального досвіду людства (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський) та теорії змісту освіти як результату прогресивних змін якостей особистості (В. Ледньов). Гуманістичне спрямування змісту вищої педагогічної освіти розвивалося під впливом «педагогіки співробітництва» (Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Зязюн, І. Іванов, Є. Іл'їн, С. Лисенкова, М. Щетінін та ін.), що набула поширення на теренах досліджуваних нами країн наприкінці ХХ століття. Не менш важливими зарубіжними теоріями, що позначилися на структуруванні змісту підготовки вчителів, вважаються біхевіоризм, конструктивізм та теорія курикулуму. Вагомий внесок у розвиток змісту освіти було здійснено в рамках діяльнісного, особистісно орієнтованого, антропологічного підходів. Переосмислення змісту з позиції компетентнісного підходу змістило акцент освіти з формування знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності, на формування інтегральної професійної компетентності, завдяки якій спеціаліст успішно реалізує себе при вирішенні професійних задач.

На основі результатів дослідження культурно-історичних та соціально-економічних умов становлення і розвитку вищої педагогічної освіти в

Азербайджані, Вірменії та Грузії можна виділити три періоди. Основними критеріями цієї та інших представлених у дисертації періодизацій стали соціально-економічні чинники та концептуальні засади модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) та Україні у досліджуваний період.

*Період структурно-організаційних перетворень* (1991 р. – 2005 рр.) – подолання проблем перехідного періоду та становлення національних систем вищої педагогічної освіти, що характеризується структурними трансформаціями та визначенням орієнтирів розвитку освітнього сектора.

*Період розгортання модернізаційних процесів* (2005 р. – 2010 рр.) – удосконалення вищої педагогічної освіти відповідно до вимог Болонської декларації.

*Період подальшої розбудови вищої педагогічної освіти* (2010 р. – по теп. час) – розвиток національних систем вищої педагогічної освіти у відповідності із європейськими та світовими тенденціями в освіті.

Виявлено, що вища педагогічна освіта Азербайджану, Вірменії, Грузії наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття характеризується структурно-організаційними трансформаціями (запровадження триступеневої освіти, системи перезарахування кредитів – ECTS, децентралізація в управлінні закладами вищої освіти, диверсифікація підходів до фінансування).

На основі проведеного дослідження з'ясовано, що процес модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону відбувається на основі національних традицій, етнокультурної своєрідності та світових інтеграційних процесів в освіті.

Доведено, що зміст вищої педагогічної освіти реалізується через опанування майбутніми фахівцями комплексу теоретичних та практичних основ майбутньої професії відповідно до вимог державних стандартів, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що лежать в основі загальних і професійних компетентностей, які є необхідними для успішної професійної діяльності вчителя.

У результаті аналізу нами визначені такі стрижневі тенденції, які вплинули на формування сучасного змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія): 1) інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти (Болонський процес, академічна мобільність, збільшення уваги до вивчення іноземних мов); 2) стандартизація вищої педагогічної освіти (встановлення нормативного змісту підготовки вчителів); 3) компетентнісна спрямованість освітнього процесу (акцент на формуванні та розвитку компетентностей, необхідних для успішної професійної педагогічної діяльності); 4) орієнтація на дослідницький характер підготовки вчителів (розвиток дослідницьких вмінь і навичок майбутніх вчителів).

Матеріали першого розділу відображено у наукових публікаціях автора:

1. Федорчук, І., 2013. Участь в освітніх програмах ЄС як інструмент інтернаціоналізації освітнього простору (на матеріалах Азербайджану, Вірменії, Грузії). В: *Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи*: матеріали міжн. наук.-практ. конф., ч. 2, Умань, Україна, 17-18 жовтня 2013, Умань, с. 188-190.

2. Федорчук, І., 2013. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Південного Кавказу (кінець XX – початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*, №3-4 (16-17), с. 139-145.

3. Федорчук, І.В., 2013. Нормативно-правові засади розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 4, с. 202-206.

4. Федорчук, І.В., 2014. Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти: досвід Азербайджану, Вірменії, Грузії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, II (12), issue 25, pp. 72-75.

5. Федорчук, І.В., 2015. Особливості організації вищої педагогічної освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору в Азербайджані, Вірменії та Грузії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, вип. 131, с. 158-162.

6. Федорчук, І.В., 2016. Регіональні проекти Світового банку як інструмент модернізації освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. В: *Проектна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій*: матеріали міжнар. наук.-практ. семінару. Ніжин, Україна, 17-18 березня 2016, с. 104-106.

7. Федорчук, І.В., 2014. Інновації у педагогічній освіті країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., Ніжин, Україна. 19-20 червня 2014, с. 203-205.

## РОЗДІЛ 2

### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АЗЕРБАЙДЖАНІ, ВІРМЕНІЇ, ГРУЗІЇ

#### 2.1. Стандарто орієнтований підхід у проектуванні змісту вищої педагогічної освіти

Педагогічна освіта покликана забезпечити готовність випускника до трансляції культури молодому поколінню на основі гуманістично орієнтованої професійної позиції вчительства, його професійних умінь, моделювання та проектування варіативних способів діяльності. Структура та зміст підготовки майбутніх вчителів у педагогічних вишах на макрорівні детермінується станом розвитку культури суспільства, його запитами на компетентного вчителя, розвитком власне всього соціального інституту вищої освіти, на мікрорівні – закономірностями процесу становлення особистості вчителя. Основою змісту загальних вимог до спеціаліста педагогічного профілю виступає цілісне уявлення про сферу освіти як специфічної галузі гуманітарного знання. До цих вимог належать:

- загальні закономірності природи, суспільства та мислення;
- знання про людину як індивідуальність та особистість;
- способи оволодіння педагогічною дійсністю;
- сучасні системи пошуку, обробки та застосування інформації;
- управлінські рішення у педагогічній діяльності<sup>166</sup>.

У світлі світових інтеграційних процесів перед вчителем постають нові завдання, як от: надати учням безперервну освіту як основу для їхнього демократичного вибору та прийняття компетентних рішень<sup>167</sup>.

Одним із ключових питань проектування змісту вищої педагогічної освіти є його відбір та структурування. В умовах об'єктивної необхідності

<sup>166</sup> Мижериков, В.А. и Ермоленко, М. Н. 2002. *Введение в педагогическую деятельность*. Москва. с. 117.

<sup>167</sup> Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011. Київ. с. 146.

підвищення якості освіти, її контролю, конкурентоспроможності на внутрішньому та зовнішньому ринках освітніх послуг, варіативності шляхів здобуття вищої освіти виникає потреба у визначенні єдиних вимог до рівня підготовки кваліфікованих кадрів, що досягається за допомогою освітніх стандартів. Як показало наше дослідження, процес модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) відбувається у напрямі його стандартизації. Йдеться про запровадження освітніх стандартів, що розуміється як «встановлення комплексу норм, правил та вимог до об'єктів стандартизації в освіті та затвердження його компетентними органами»<sup>168</sup>. Досліджувані нами країни є освітньо-централізованими, що передбачає управління в цій сфері спеціальними державними органами – міністерствами освіти. І тому стандартизація вищої освіти вважається урядами Азербайджану, Вірменії та Грузії дієвим засобом контролю та впливу. Результати аналізу модернізаційних процесів в цих державах дозволяють констатувати поступовий перехід до децентралізації в управлінні вищою освітою, що характеризується делегуванням низки повноважень регіональним, місцевим органам влади та розширення сфери і форм діяльності закладів вищої освіти. Наприклад, у Грузії за розробку та вдосконалення стандартів відповідає Національний центр професійного розвитку вчителів (2014), основними завданнями якого є сприяння вдосконаленню викладання та навчання шляхом підтримки високого рівня професійного знання та діяльності вчителів, підвищення статусу педагогічної професії у суспільстві<sup>169</sup>.

За визначенням Міжнародної організації з питань стандартизації (International Organization for Standardization), *стандарт* – це документ, який запроваджує вимоги, керівництва та характеристики для забезпечення відповідності матеріалів, ресурсів та послуг для досягнення певної мети<sup>83</sup>.

<sup>168</sup> Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников содружества независимых государств, 2012. Москва, с. 194.

<sup>169</sup> National Center for Teacher Professional Development. *Teacher's Standards*, 2017. [online] Available at: <http://www.tpdg.ge/eng/standarts/355> [Accessed 28 January 2019].



*Освітні стандарти* – це свого роду еталони (ідеали), що затверджені компетентним суб'єктом освітньої сфери та представлені у вигляді системи вимог до якості, умов, процесу та результату освіти, процедури, технологій та засобів контролю їх виконання та оцінки досягнутих цілей. Проведене нами дослідження показало, що в аспекті трактування поняття *освітній стандарт* науковці досліджуваних нами країн мають схожі погляди щодо розуміння цього терміну. Так, в Азербайджані освітній стандарт включає сукупність вимог до змісту та результатів навчання<sup>170</sup>. Формулювання представлено у вірменській Національній рамці кваліфікацій визначає стандарти як «вимірні індикатори досягнень, що визначаються кількісними та якісними критеріями, які мають бути досягнені претендентами на здобуття певної кваліфікації»<sup>171</sup>. *Державні освітні стандарти* – це сукупність встановлених державою норм відповідно до якості освіти та освітньої діяльності кожного з типів та видів діючих у країні закладів загальної чи/або професійної освіти<sup>168</sup>. Ці стандарти спрямовані на забезпечення:

- 1) якості освіти у відповідності з актуальними потребами держави, суспільства та особистості;
- 2) єдності освітнього простору країни;
- 3) основи для об'єктивної оцінки діяльності закладів освіти.

*Професійні стандарти* – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Професійні (галузеві) стандарти можуть розроблятися роботодавцями, їх організаціями та об'єднаннями, органами державної влади, науковими установами, галузевими радами, громадськими об'єднаннями, іншими зацікавленими суб'єктами<sup>172</sup>. Такий стандарт для педагогічної професії розроблений у Азербайджані (Професіограма для

<sup>170</sup> *The Republic of Azerbaijan Qualifications Framework for Lifelong Learning. Ministry of Education and Science of Azerbaijan*, 2018. Baku.

<sup>171</sup> Deasy O., 2010. *Armenian National Qualifications Framework. Concept Document for Discussion. UNDP (United Nations Development Programme)*. p. 25.

<sup>172</sup> Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII Верховна Рада України. [online] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [Дата звернення 25 січня 2019].

педагогічної професії – 2009 р.) та у Грузії (Галузевий стандарт для педагогічної професії – 2008 р.).

А. Шевченко та Г. Шевченко визначають стандартизацію як діяльність, спрямовану на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в сфері освіти шляхом встановлення положень для загального та багаторазового застосування до реально існуючих чи потенційних задач<sup>83</sup>.

В європейських країнах встановлення норм та вимог для базової педагогічної освіти відбувається за двома ключовими моделями. Відповідно до першої моделі (24 країни ЄС) міністерства освіти або інші уповноважені органи управління освітою визначають рамки та формують регуляторні документи в межах чинного законодавства для закладів вищої освіти. Суть другої моделі (3 країни ЄС) полягає у тому, що закладам надається виключне автономне право встановлювати вимоги і визначати рамки змісту вищої педагогічної освіти<sup>173</sup>. Розглядаючи Азербайджан, Вірменію та Грузію у контексті їх європейської інтеграції, ми можемо зробити висновок про наслідування цими країнами першого підходу до стандартизації ЗВПО, де встановлення вимог до змісту підготовки педагогічних кадрів відбувається централізовано через міністерства освіти.

Освітній стандарт є базовим нормативним документом, що визначає структуру та зміст вищої педагогічної освіти та створює основи для забезпечення необхідної якості освіти, збереження єдиного освітнього середовища по всій території країни.

Необхідно зазначити, що в законах Азербайджану та Вірменії стандартам присвячені відповідно стаття 6 та 8, які відображають позицію держав щодо єдиних вимог до структури, змісту освітніх програм, управління, матеріально-технічної бази, інфраструктури, рівня знань та вмінь студентів на кожному етапі вищої освіти<sup>11; 113</sup>. Закон Грузії «Про вищу освіту» (2004) не приділяє окремої уваги стандартам вищої освіти, а лише описує особливості педагогічної

---

<sup>173</sup> Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011. Київ, с. 169.

програми, навчання національних меншин грузинської мови та програми комп'ютерної грамотності (стаття 47)<sup>13</sup>.

Розробкою освітніх стандартів займаються міністерства освіти (Азербайджан, Вірменія) або галузеві організації (Грузія). Розробники державних освітніх стандартів керуються державною політикою в галузі освіти, основними напрямками чинної програми розвитку, особистісно орієнтованою концепцією розвитку освіти, спираючись на положення компетентнісного підходу до підготовки висококваліфікованих кадрів.

Необхідно зазначити, що нормативний зміст вищої освіти, і вищої педагогічної освіти зокрема, визначається законами та державними або галузевими стандартами та іншими правовими актами щодо підготовки бакалаврів та магістрів в системі багаторівневої вищої освіти. Процес документотворення відповідно до визначених нами періодів реформування вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

<b>Документотворення в сфері вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)</b>	
<b>Перший період (1991 – 2005 рр) – початковий</b>	
<i>Подолання проблем перехідного періоду та становлення національних систем вищої педагогічної освіти, що характеризується структурними трансформаціями та визначенням орієнтирів розвитку освітнього сектора.</i>	
Азербайджан	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тимчасове положення про багатоступеневу структуру вищої освіти в Азербайджанській Республіці (наказ МО АР №399 від 07.05.1993 р.)</li> <li>• Положення про магістерську підготовку (магістратуру) в системі багаторівневої вищої освіти Азербайджанської Республіки (рішення Кабінету Міністрів №15 від 13.02.1997 р.)</li> <li>• Положення про державну атестацію студентів бакалаврського ступеня вищих навчальних закладів Азербайджанської Республіки (наказ МО АР №54 від 27.01.1997 р.)</li> <li>• Порядок підготовки випускних робіт бакалаврського ступеня вищого навчального закладу (наказ МО АР №152 від 13.03.1997 р.)</li> <li>• Правила ведення, заповнення, обліку, зберігання та видач державних документів про освіти для ступеня бакалавра вищої освіти (розпорядження Міністра освіти Азербайджанської Республіки №476 від 15.07.1997 р.)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Положення про порядок підготовки, представлення та захисту магістерської дисертації (наказ МО АР №202 від 20.04.1998 р.)</li> <li>• Положення про Спеціалізовані Вчені Ради для захисту магістерських дисертацій (наказ МО АР №742 від 10.11.1998 р.)</li> <li>• Програма реформ у системі освіти Азербайджанської Республіки (1999 р.)</li> <li>• Підписання Болонської декларації (2005 р.)</li> </ul>
Вірменія	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Закон «Про освіту» (1999 р.)</li> <li>• Стандарт вищої освіти (2001 р.)</li> <li>• Державна програма розвитку освіти на 2001-2005 рр</li> <li>• Закон «Про вищу та післядипломну освіту» (2004 р.)</li> <li>• Підписання Болонської декларації (2005 р.)</li> <li>• Освітні стандарти спеціальностей для ступеня бакалавр і магістр (2005 р.)</li> </ul>
Грузія	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Закон «Про вищу освіту» (2004 р.)</li> <li>• Підписання Болонської декларації (2005 р.)</li> <li>• Закон «Про загальну освіту» (2005 р.)</li> </ul>
<b>Другий період (2005 – 2010 рр) – модернізаційний</b>	
<i>Удосконалення вищої педагогічної освіти відповідно до вимог Болонської декларації.</i>	
Азербайджан	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мінімальні державні вимоги до рівня підготовки бакалавра (2006 р.)</li> <li>• Концепція та стратегія неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів (постанова Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки №102 від 25.06.2007)</li> <li>• Державна програма навчання молоді Азербайджану в зарубіжних країнах на 2007-2015 рр.</li> <li>• Закон «Про освіту» (2009 р.)</li> <li>• Перелік спеціальностей (програм) бакалаврського ступеня вищої освіти (наказ КМ АР №8 від 12.01.2009 р.)</li> <li>• Професіограма для педагогічної професії (2009 р.).</li> </ul>
Вірменія	Державна програма розвитку освіти на 2006-2010 рр
Грузія	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Галузевий стандарт для педагогічної професії (2008 р.)</li> <li>• Національна рамка кваліфікацій Грузії (2010 р.)</li> </ul>
<b>Третій період (2010 – по теп. час) – інноваційний</b>	
<i>Розвиток національних систем вищої педагогічної освіти у відповідності із європейськими та світовими тенденціями в освіті.</i>	
Азербайджан	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Термін виконання освітніх програм (курикулумів) (постанова Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки №104 від 04.06.2010 р.)</li> <li>• Положення про зміст та організацію підготовки бакалаврів (постанова Кабінету Міністрів №117 від 24.06.2010 р.)</li> <li>• Зміст та організація навчання в магістратурі та правила присвоєння магістерського ступеня (рішення Кабінету міністрів Азербайджанської Республіки №88 від 12.05.2010 р.)</li> <li>• Державний стандарт та програма ступеня вищої освіти (постанова</li> </ul>

	Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки №75 від 23.04.2010 р.) • Правила організації формальної освіти (постанова Кабінету міністрів Азербайджанської Республіки №147 від 06.08.2010 р.) • Національна рамка кваліфікацій Азербайджанської Республіки (проект) (2016 р.).
Вірменія	• Державна програма розвитку освіти на 2011-2015 рр. • Національна рамка кваліфікацій Вірменії (2016 р.).
Грузія	–

З таблиці видно, що у всіх країнах обмаль документів, які регламентують сферу вищої педагогічної освіти. У Азербайджані це лише 2 документи – Професіограма для педагогічної професії (2009 р.) та Концепція та стратегія неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів (постанова Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки №102 від 25.06.2007 р.); у Вірменії документів про вищу педагогічну освіту немає; у Грузії – 1 документ (Галузевий стандарт для педагогічної професії – 2008 р.). Основні документи, що регламентують сферу вищої освіти і педагогічної освіти зокрема, були створені у період з 1991 року (здобуття незалежності) по 2005 рік (підписання Болонської декларації).

Вартим уваги в цьому аспекті є ситуація Азербайджану, де спостерігаємо наявність спеціальних державних нормативних актів, що уточнюють і деталізують вимоги держави до вищої освіти і вищої педагогічної освіти зокрема. Це – Положення про зміст та організації підготовки бакалаврів (постанова Кабінету Міністрів № 117 від 24.06.2010 р.), зміст та організація навчання в магістратурі та правила присвоєння магістерського ступеня (рішення Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки № 88 від 12.05.2010 р.). Така ситуація пояснюється відсутністю основного Закону «Про вищу освіту», який станом на 2019 рік знаходиться на стадії розробки. У Вірменії та Грузії державні вимоги до змісту підготовки бакалаврів та магістрів на педагогічних спеціальностях викладені у освітніх або галузевих стандартах.

З викладеного у таблиці бачимо, що кожна з досліджуваних нами країн слідує розробленим державним програмам розвитку освіти, має затверджені

(або у процесі затвердження) Національні рамки кваліфікацій, повністю або частково розроблені освітні та професійні стандарти.

Стандартизації змісту вищої освіти присвячені окремі документи у Азербайджані, що регламентують зміст та організацію навчання бакалаврів та магістрів.

Як показало наше дослідження, у всіх трьох досліджуваних нами країнах документи щодо стандартизації змісту вищої педагогічної освіти розроблялися та затверджувалися після основних законів в галузі освіти, що свідчить про послідовне формування системи державних стандартів щодо рівня професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

Проаналізуємо нормативні документи, що визначають основні вимоги держави до змісту вищої педагогічної освіти кожної досліджуваної нами країни.

Державний стандарт в галузі освіти Азербайджану є сукупністю загальних норм, підготовлених на основі науково-педагогічних принципів у відповідності з потребами особистості, суспільства і держави та відображає єдині державні вимоги на період не більше 5 років (ст. 6 Закону «Про освіту»). Вимоги держави до змісту вищої педагогічної освіти прослідковуємо у ряді нормативних документів щодо підготовки бакалаврів та магістрів (Таблиця 1). У контексті досліджуваної нами теми особливої уваги заслуговують Державний стандарт та програма ступеня вищої освіти (затверджений постановою № 75 Кабінету Міністрів від 23.04.2010 р.), структура державного стандарту освіти, що визначає обов'язкові мінімальні вимоги до змісту та рівня бакалаврської підготовки зі спеціальності (освітньої програми), положення про зміст та організацію підготовки бакалаврів (постанова Кабінету Міністрів № 117 від 24.06.2010 р.) та зміст і організація навчання в магістратурі та правила присвоєння магістерського ступеня (рішення Кабінету міністрів Азербайджанської Республіки № 88 від 12.05.2010 р.).

Стандарт визначає такі мінімальні вимоги до змісту та організації вищої педагогічної освіти:

- формування у студентів здатності адаптуватися до сучасних вимог та умов, бути конкурентоспроможним, жити та діяти в інформаційному суспільстві, налагоджувати спілкування;
- формування незалежної, творчої особистості, громадянина, який готовий брати на себе відповідальність, бути учасником прийняття колективних рішень, є активним у діяльності та розвитку демократичних інститутів;
- забезпечення неперервної освіти, засвоєння студентами сучасних та відповідних стандартам знань та світогляду з метою ефективного задоволення потреб суспільства; розвиток особистості та наявність у кожного громадянина відкритих можливостей для отримання освіти протягом життя;
- формування у студентів високого інтелектуального рівня та вмінь використовувати нові технології;
- створення реальної основи для задоволення потреб суспільства в конкурентоспроможному кадровому потенціалі високого рівня;
- забезпечення організації освітнього процесу в закладах вищої освіти на основі гуманізму та неприйнятність будь-якого фізичного або психологічного насилля<sup>174</sup>.

Зазначені вище вимоги до змісту вищої освіти служать основою для розробки державного галузевого стандарту підготовки бакалавра, який в свою чергу конкретизує вимоги до рівня знань, умінь та навичок (з кожного розділу освітньої програми – гуманітарних предметів, предметів професійної підготовки, спеціальних предметів)<sup>10</sup>. В галузевий стандарт підготовки бакалавра з певної спеціальності також входить базова структура освітньої програми, що визначає кількість кредитів, аудиторних та загальних годин з кожного розділу підготовки (табл. 2).

---

<sup>174</sup> Об утверждении Государственного стандарта и программы ступени высшего образования: Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 23.04.2010 №75. [online] Режим доступа: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=31169](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=31169) [Дата звернення 25 січня 2019].

**Структура освітньої програми підготовки бакалаврів  
(Азербайджан)<sup>10</sup>**

<b>Код</b>	<b>Предмети</b>	<b>Кількість аудиторних годин (2940-3220)</b>	<b>Кількість загальних годин (5880-6440)</b>	<b>Кредити (196-214)</b>
HF-B00	Розділ гуманітарних наук	390-450	780-900	26-30
HF-B01	Історія Азербайджана	90-105	180-210	6-7
HF-B02	Азербайджанська мова (з російською мовою навчання)	75-90	150-180	5-6
HF-B03	Іноземна мова	150-165	300-330	10-11
HF-B04	Вибрані предмети	75-90	150-180	5-6
IPF-B00	Розділ спеціальності (програми) за предметами професійної підготовки	2385-2500	4770-5000	159-167
IPSF-B00	Предмети за вибором (за професійною підготовкою та спеціалізаціями)	720	1440	48
XF-B00	Спеціальні предмети	165-270	330-540	3-10
XF-B01	Громадянська оборона	45	90	3
XF-B02	Основи медичних знань (для педагогічних спеціальностей)	150	300	10
XF-B03	Фізична культура	120	240	-

Необхідно зазначити, що студенти, які навчаються в азербайджанському секторі на основі пропозиції закладу можуть обрати на власний розсуд другу іноземну мову або предмет «Азербайджанська мова» та «Культура мови» в кількості годин зазначених в таблиці 2. У вибрані предмети в розділі гуманітарних наук можуть включатися філософія, політологія, соціологія, економіка, культурологія, Конституція Азербайджанської Республіки та основи права та інші гуманітарні, соціально-економічні предмети. Слід також



відмітити, що у всіх розділах вибрані предмети складаються з кількох блоків (мінімум 2 блоки) та визначаються закладом вищої освіти. Об'єми блоків вибраних предметів спеціалізації для всіх блоків однакові. Студент повинен проходити один предмет з кожного блоку вибраних предметів професійної підготовки і всі предмети вибраного їм блоку спеціалізації. Закладом визначається навчальне навантаження для кожного блоку за умови не перевищення кількості визначених годин на вибрані предмети. Студент має право обрати лише один предмет з цих блоків та вибраний ним предмет повинен вкладатися в кількість годин, відведених на даний блок. Наприклад, припустимо, що закладом вищої освіти визначається два блоки з вибраних предметів (всього 90 годин), що входить в гуманітарний розділ. В перший блок включені предмети філософія, економіка, політологія, у другий блок – культурологія, Конституція Азербайджанської Республіки та основи права, соціологія. На викладання предметів, що входять в перший блок відводиться 60 годин, а предметів другого блоку – 30 годин. Якщо студент обрав в першому блоці філософію, в другому соціологію, то ці предмети повинні викладатися відповідно 60 та 30 годин.

Як зазначається у структурі державного стандарту освіти, при виконанні освітньої програми бакалавра, університети можуть:

- змінювати річне середнє навчальне навантаження та кількість годин відведених на засвоєння навчального матеріалу, 5% між розділами предметів, а в рамках розділів – до 20%, зберігаючи при цьому мінімальний зміст навчання;
- визначати кількість годин на певні предмети, що входять в розділ, в рамках аудиторних годин, що відводяться на розділи;
- визначати перелік вибраних предметів, послідовність їх викладання, кількість годин на лекції, практичні та лабораторні заняття<sup>10</sup>.

Як бачимо, державний стандарт підготовки бакалавра достатньо чітко прописує основні вимоги до змісту підготовки випускників на рівні

бакалаврату, що свідчить про увагу держави щодо забезпечення якості освіти та збереження єдиного освітнього середовища по всій території країни.

Державне регулювання підготовки магістрів встановлюється такими документами як: Зміст та організація навчання в магістратурі та правила присвоєння магістерського ступеня (рішення Кабінету міністрів Азербайджанської Республіки № 88 від 12.05.2010 р.) та Положення про магістерську підготовку (магістратуру) в системі багаторівневої вищої освіти Азербайджанської Республіки (рішення Кабінету Міністрів № 15 від 13.02.1997 р.)<sup>93</sup>; <sup>94</sup>. Ці документи визначають лише загальні вимоги до змісту магістерської підготовки – теоретична, педагогічна та професійна підготовка, і науково-дослідницька робота.

У Концепції неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів Азербайджанської Республіки сформульовані стратегічні напрями модернізації змісту педагогічної освіти та визначені основні цілі, принципи неперервної підготовки вчителів, подано план реалізації концепції<sup>160</sup>.

Документ констатує невідповідність освіти педагога сучасним вимогам суспільства і навчання протягом всієї професійної діяльності має розглядатися як постійний неперервний процес. Згідно цієї Концепції дисципліни, які не мають прямого відношення до програми підготовки педагогів, виключені з навчальних планів, за цей рахунок збільшилась кількість годин на педагогічну практику та вивчення предметів професійного-педагогічного блоку. Актуальними напрямками розвитку вищої педагогічної освіти вважається пріоритетність практичного досвіду майбутніх учителів, навчання педагогів за подвійними спеціальностями та введення у навчальні програми підготовки вчителів дисциплін з основ освітнього менеджменту<sup>175</sup>.

Інноваційним можна вважати створення професіограми для педагогічної професії, розробленої в рамках проекту Світового банку з розвитку освітнього сектора в Азербайджанській Республіці (2009)<sup>90</sup>. Цей документ визначає

---

<sup>175</sup> UNESCO-IBE, 2008. *National Report on the Development of Education. Series 2008*. Baku. p. 37.

основні вимоги до компетентності вчителя і є основою для створення освітніх програм підготовки майбутніх вчителів.

Азербайджанський дослідник Е. Ейвазов, аналізуючи систему освіти країни, важливим у підготовці стандартів вважає врахування інтересів та вимог роботодавців. На думку науковця, до розробки стандартів слід залучати вчителів, професорсько-викладацький склад закладів вищої освіти з метою охоплення змістом всього спектру професійної діяльності та визначення компетентностей, якими має оволодіти майбутній спеціаліст<sup>176</sup>.

У Вірменії стандарти прописані у вигляді навчальних результатів, досягнень та вимог до оцінювання рівня набутих знань, умінь, навичок та компетентностей. Відповідно до Закону «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004) державний стандарт вищої освіти стосується всіх її рівнів, незалежно від статусу та форми власності закладу і описує:

- 1) загальні вимоги до освітніх програм вищої освіти;
- 2) вимоги до обов'язкового мінімуму змісту освітніх програм вищої освіти, до умов їх реалізації, включаючи форми підсумкової атестації випускників та навчальної, виробничої та передвипускової практики, до рівня підготовки випускників з кожної спеціальності (незалежно від форми власності та спеціальності (професії) вивчення предметів «Вірменська мова та література», «Історія Вірменії» включається в освітню програму бакалавра вищої професійної освіти протягом як мінімум 2 семестрів, що закінчується обов'язковим екзаменом);
- 3) терміни освітніх програм вищої освіти або кількість необхідних кредитів;
- 4) максимальний обсяг навчального навантаження студентів<sup>113</sup>.

Крім того, стандарти визначають характеристику кваліфікації, вимоги до підсумкової атестації, навчальні результати студентів та можливі сфери

---

<sup>176</sup> Эйвазов, Э.Р., 2012. Проблемы развития системы образования в Азербайджане. *Теория и практика общественного развития*, № 3. [online] Режим доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/3/ekonomika/eyvazov.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/ekonomika/eyvazov.pdf) [Дата звернення 25 січня 2019].

подальшої освітньої діяльності. Стандарти вищої освіти також описують умови надання вчителям ліцензії та процес акредитації освітніх програм закладів вищої освіти<sup>177</sup>.

Порядок створення державних стандартів вищої освіти у Вірменії встановлюється Урядом Республіки за представленням уповноваженого органу державного управління освітою. На основі цих стандартів заклади розробляють та затверджують освітні програми вищої освіти.

Освітні стандарти вищої спеціальної освіти були затверджені у січні 2001 року наказом № 24 Кабінету Міністрів Республіки Вірменія і визначають тривалість навчання, характеристики кваліфікації, мінімальний обов'язковий зміст навчальних планів закладів вищої професійної освіти, що конкретизується у галузевих освітніх стандартах для ступенів бакалавра та магістра, затверджених Міністром освіти і науки Республіки Вірменія у 2005 році<sup>178</sup>.

Освітні програми підготовки вчителів Грузії розробляються на основі галузевого стандарту та акредитуються Національним центром професійного розвитку вчителів (НЦПРВ) і Національним центром підвищення якості освіти Грузії, який контролює відповідність програми навчання стандарту вищої педагогічної освіти. Розробкою та вдосконаленням стандартів займається НЦПРВ, де з 2008 року з подальшою редакцією у 2011 році діє галузевий стандарт, що включає загальнопедагогічний та професійний (дисциплінарний) компоненти<sup>179</sup>.

Базовим структурним елементом стандарту вищої педагогічної освіти є його загальнопедагогічний компонент, який описує загальні принципи підготовки вчителів всіх предметів і ланок освіти та передбачає оволодіння знаннями необхідними для організації освітнього процесу. Ця частина документу складається з трьох розділів: теорія розвитку та навчання, методика та оцінювання і професійне середовище, що поєднують основні вимоги до

---

<sup>177</sup> EACEA – Tempus, 2010. *Higher Education in Armenia*. Yerevan.

<sup>178</sup> Мкртчян, Л.О., 2007. Развитие образования Республики Армения. *Проблемы управления*, №3(24), с. 48-56.

<sup>179</sup> National Center for Teacher Professional Development, 2017. *About the Center*. [online] Available at: <http://tpdc.ge/eng/page-1/100> [Accessed 14 January 2017].

педагогічної професії (професійні знання; вміння та навички, що забезпечують ефективне використання здобутих знань на практиці; оцінювання знань та навчальних досягнень учнів). Загальнопедагогічний компонент стандарту розроблений з метою покращення якості навчання та викладання у загальноосвітніх закладах і наголошує також на розвитку потреби вчителів у самовдосконаленні, співробітництві з колегами та батьками.

Професійний (дисциплінарний) компонент стандарту Грузії визначає професійні знання, вміння, навички та обов'язки вчителів відповідно до предмету спеціалізації. Вже розроблені дисциплінарні стандарти з таких предметів: образотворче мистецтво, математика, природознавство, грузинська мова та література, інформатика, іноземна мова, музика та ін. Кожний документ має такі структурні елементи: професійні вміння та навички, професійні знання, методи навчання, організація навчального процесу, оцінювання знань та досягнень учнів<sup>180</sup>.

В рамках досліджуваного нами аспекту модернізації змісту вищої педагогічної освіти особливої уваги заслуговує дослідження проведене Міжнародним інститутом освітньої політики та менеджменту щодо ставлення та обізнаності вчителів про діяльність Національного центру професійного розвитку вчителів Грузії (травень-серпень 2009 року)<sup>181</sup>. З поміж різних питань дослідження, окреме місце займає аспект професійних стандартів для педагогічної професії. Результати опитування показали, що більшість директорів шкіл знайомі з професійними стандартами, одна п'ята вчителів ніколи не чули про стандарти і 39% респондентів знають про цей документ<sup>182</sup>. Це дослідження було проведене через два роки після запровадження професійних стандартів для вчителів у Грузії. Отримані результати, на наш погляд, є свідченням того, що професійні стандарти для педагогічної професії

<sup>180</sup> National Center for Teacher Professional Development. *Teacher's Standards*, 2017. [online] Available at: <http://www.tpdg.ge/eng/standarts/355> [Accessed 28 January 2019].

<sup>181</sup> IEPPM (International Institute for Education Policy, Planning and Management), 2009. *Survey of Teachers Awareness and Attitude towards the Activities performed by the Teacher Professional Development Center. Report*. May–August.

<sup>182</sup> Там само, с. 21.

не здобули належного розповсюдження та застосування через недостатню висвітленість питання професійних стандартів у педагогічному середовищі.

Як зазначається у міжнародних дослідженнях педагогічної освіти Грузії, характерною особливістю процесу оновлення галузевих стандартів у 2009 році стало активне залучення вчителів, громадських організацій та об'єднань до обговорення основних положень зазначених в документі, що є свідченням налагодження діалогу між експертами, представниками Міністерства освіти та науки країни та іншими зацікавленими сторонами<sup>183</sup>. Це дає можливість втілити найсучасніші досягнення світової та національної педагогічної науки і практики у цій сфері.

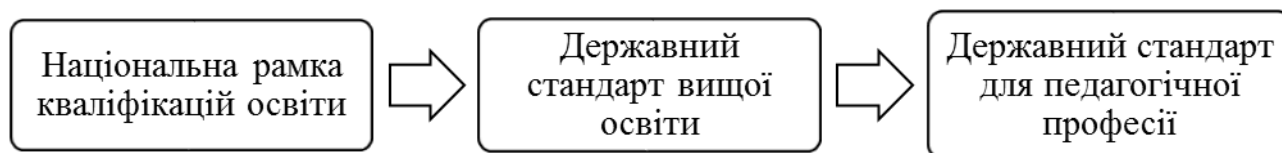
Отже, проведений нами аналіз державних стандартів, законів та інших нормативних актів, що регулюють сферу вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) показав, що освітні стандарти вищої педагогічної освіти кожної досліджуваної нами держави визначають мінімальний рівень обов'язкових вимог до:

- якості підготовки випускників закладів освіти;
- обов'язкового мінімуму змісту освітніх програм;
- управління освітою;
- матеріально-технічної та навчальної бази;
- якісних показників рівня знань, умінь та навичок на кожному рівні освіти;
- допустимого максимуму навчального навантаження;
- критеріїв, засобів та технологій оцінки якості освіти;
- інших параметрів та умов освітньої діяльності навчальних закладів<sup>11; 12; 113; 174; 184</sup>.

Моделювання змісту вищої педагогічної освіти в досліджуваних нами країнах представимо у вигляді схеми (рис. 4).

<sup>183</sup> Georgia. Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine, 2011, [Annex 4], Brussels. p. 26.

<sup>184</sup> Об общем образовании: Закон Грузии от 08.04.2005 № 1330–Іс, 2005. Тбілісі.



**Рис. 4. Схема моделювання змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)**

Як показало наше дослідження, оновлення стандартів вищої педагогічної освіти відбувається на засадах компетентнісного підходу та передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, що визначаються як сукупність здібностей, вмінь та навичок, якими мають оволодіти майбутні педагоги. За Законом України «Про освіту» (2017) *компетентність* – «це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»<sup>172</sup>. У досліджуваних нами країнах визначення поняття *компетентність* в цілому зводиться до загальноєвропейського, а саме опис того, що студент знає та здатний продемонструвати після завершення певного циклу навчання<sup>185</sup>.

На основі аналізу з'ясовано, що відбір та структурування компетентнісно спрямованого змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) відбувається на макро-, мезо-, мікрорівнях, що можемо представити у вигляді схеми (рис. 5).

<sup>185</sup> Bologna Glossary, 2016. *Competencies*. [online] Available at: [http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no\\_cache=1&L=3&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1%5Buid%5D=12&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1%5Bs%5D=EN](http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no_cache=1&L=3&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Buid%5D=12&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Bs%5D=EN) [Accessed 25 January 2016].



**Рис. 5. Схема структурування змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)**

Як показано на рис. 5 відбір та структурування компетентнісно спрямованого змісту вищої педагогічної освіти у Азербайджані, Вірменії та Грузії реалізується на трьох рівнях. На макрорівні (моделювання змісту) відбувається цілепокладання – встановлюються вимоги до знань, умінь і навичок, компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній педагог. Ці вимоги відображені у національних рамках кваліфікацій, у професійному (професіограма) та освітньому стандартах. Цей рівень є основою для вибудовування освітньої стратегії, що далі розкривається та уточнюється на послідовних рівнях (мезо- та мікрорівні). Мезорівень (проектування змісту)



характеризується модернізацією освітніх програм та навчальних планів з внесенням нових предметів та переглядом цілей і результатів навчання вже існуючих предметів. Цілепокладання та визначення результатів навчання окремих дисциплін освітньої програми проходить на мікрорівні (конструювання змісту), що передбачає вибір власної траєкторії навчання (дисциплін варіативної складової навчальних планів) та власне формування загальних та професійних компетентностей майбутнього вчителя.

Проведене нами дослідження в аспекті стандартизації змісту вищої педагогічної освіти дає змогу говорити про існування типової моделі освітнього стандарту в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія), яка складається з таких елементів:

- переліку загальних вимог до рівня підготовки висококваліфікованих кадрів на рівні бакалавра та магістра, загальних цілей вищої освіти;
- переліку загальних вимог до змісту вищої освіти (нормативного навантаження та мінімальної кількості годин/кредитів відведених на різні цикли/розділи підготовки бакалаврів/магістрів);
- базової структури освітніх програм та навчальних планів;
- вимог до рівня знань, умінь та навичок випускника певної спеціальності.

Аналіз стандартів підготовки вчителів у країнах кавказького регіону дозволяє стверджувати про їх зосередженість на дисциплінах, структурі навчального плану, організаційних умовах, а не на компетентностях, результатах навчання та мотивації студентів до активної участі в освітньому процесі. Ми пояснюємо таку ситуацію тим, що за централізованої радянської системи підготовки вчителів зміст вищої педагогічної освіти формувався в кабінетах відповідних міністерств, що спричинило ситуацію неготовності освітян до самостійних дій, швидких змін та ініціатив щодо модернізації освітнього процесу. Перші стандарти незалежних держав є косметичним удосконаленням радянських навчальних планів: за рахунок соціально-

гуманітарних дисциплін вводилися предмети, які спрямовані на відновлення та розвиток національної ідентичності, предмети, які наближали до міжнародного спілкування, але не переглядалися підходи до формування самостійного, критично мислячого та творчо працюючого вчителя, готового до ефективної діяльності в інформаційному суспільстві та професійній спільноті.

Ситуація змінилась завдяки проектам міжнародних організацій, які сприяли ознайомленню освітян Азербайджану, Вірменії та Грузії з децентралізованими підходами в освіті, дозволили підготувати базові документи, що регламентують демократичні процеси та продемонструвати європейські стандарти підготовки вчителів. Приєднання досліджуваних країн до Болонського процесу прискорило реформаційні процеси та змінило предметноцентрований підхід до формування змісту вищої педагогічної освіти на підхід, в центрі якого особистість майбутнього вчителя, його індивідуальні потреби та освітні результати, які можуть бути досягнуті шляхом власної траєкторії професійного розвитку.

Однак, наше дослідження показало, що наразі ще не вдалося створити завершену систему стандартів, яка складається з професійних та освітніх компонентів. Професійні стандарти у західноєвропейських країнах, як правило, формуються різними замовниками на фахівця: працедавці, батьки та учні, представники громад, вчителі, які вже працюють та викладачі професійних закладів освіти. Спільно створена модель фахівця є основою для освітніх стандартів, які виступають системою координат для організації освітнього процесу у закладах освіти, які готують вчителів.

Причини такої ситуації ми вбачаємо у недостатній розвинутості громадянського суспільства, елементами якого є неурядові професійні організації, які мають консолідувати зусилля всіх учасників освітнього процесу, з одного боку, а з іншого – бракує досвіду реалізації програм професійного розвитку на неформальному та інформальному рівнях, де вчитель сам обирає форми навчання, де привалює професійна спільнота, яка зацікавлена у змінах та вдосконаленні, де поєднуються індивідуальні інтереси вчителя та потреби

закладу щодо постійної модернізації. Основний акцент дослідників країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) зроблено на змісті вищої педагогічної освіти, який реалізується в університетах та коледжах, що відноситься до формальної (обов'язкової) освіти.

## **2.2. Проектування змісту вищої педагогічної освіти за компетентнісного підходу**

Європейська освіта кінця XX – початку XXI століття характеризується переходом від предмето орієнтованого навчання до спрямованого на набуття учнями/студентами набору компетентностей (компетентнісний підхід в освіті). Як зазначають дослідники (Н. Абдуллазаде, С. Амірян, А. Веремчук, І. Зімня, Ю. Керімова, О. Локшина, В. Луговий, А. Мехрабов, А. Оганнісян, Л. Пуховська, А. Хуторський та ін.), цьому процесу передував тривалий етап концептуального розвитку компетентнісного підходу в освіті – від запровадження категорії *компетенція* та розмежування її з поняттям *компетентність* (60-ті рр XX ст.) до перебудови національних систем освіти на компетентнісних засадах через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання (початок XXI ст.)<sup>186; 187; 188</sup>.

Проаналізувавши сутність ідеї компетентнісного підходу у вищій професійній (педагогічній) освіті, ми погоджуємося з думкою українського ученого В. Луначека, що компетентнісний підхід є методологією, яка активно впливає на професійну освіту в закладах вищої освіти<sup>189</sup>. В цьому контексті ми говоримо про професійну компетентність через набуття студентами комплексу компетентностей як мету та результат навчання у вищій школі, що виявляється у формуванні компетентності щодо майбутньої професійної діяльності (відповідні знання, уміння, цінності в межах певної спеціальності). Слід також

<sup>186</sup> Локшина, О.І., 2011. *Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського союзу*. Доктор наук. Інститут педагогіки Національної Академії Педагогічних Наук України.

<sup>187</sup> Зімня, И.А., 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва.

<sup>188</sup> Курлянд, З.Н., Хмелюк, Р.І., та Семенова, А.В., 2007. *Педагогіка вищої школи*. Київ.

<sup>189</sup> Луначек, В., 2013. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*, №1 (13), с. 155-162.

відмітити, що український науковий загал розглядає компетентність як інтегральну професійно-особистісну характеристику майбутнього спеціаліста<sup>186; 190; 191; 192; 193</sup>.

Застосування компетентнісного підходу до професійної освіти, що реалізується в контексті Болонського процесу, сприяє збереженню культурно-історичних та етносоціальних цінностей, якщо розглядати компетентності як особистісні утворення, що містять інтелектуальні, емоційні та моральні складники.

Основним інструментом формування комплексу компетентностей, а відтак і професійної компетентності загалом, слугує зміст освіти.

При компетентнісному підході трансформація змісту вищої освіти визначається її відбором та структуруванням з урахуванням вимірних кінцевих результатів у форматі набору компетентностей. Це потребує запровадження системних змін у зміст вищої освіти, яким передуює процес осмислення та практичної розробки реалізації компетентнісного підходу при організації професійної підготовки до педагогічної діяльності, а саме:

- визначення переліку ключових компетентностей;
- визначення змісту та напрямів набуття кожної компетентності;
- ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами;
- відбору змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей;
- встановлення рівня сформованості та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожному році навчання;
- розробки системи контролю та корекції процесу формування компетентностей<sup>194</sup>.

<sup>190</sup> Лунячек, В., 2013. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*, №1 (13), с. 155-162.

<sup>191</sup> Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи, 2004. Київ.

<sup>192</sup> Кміта, Є.В., 2011. Компетентнісний підхід до професійної підготовки, його сутність та складові. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, вип. 95, с. 97-108.

<sup>193</sup> Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід, 2011. Житомир.

З розвитком Болонського процесу особливої популярності набули ідеї студентоцентрованого навчання, в основу якого покладені результати навчання. Важливим внеском в імплементації концепції студентоцентрованого навчання стали результати міжнародного проекту «Гарманізація освітніх структур в Європі», Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING), який ініційований у 2000 році європейськими університетами за активної підтримки Європейської Комісії з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітнього простору<sup>195</sup>. Основна робота в цьому проекті була зосереджена на розробці конкретного підходу до впровадження Болонського процесу на рівні закладів вищої освіти та предметних областей. Підхід, запропонований в проекті, полягає в методології розробки, перегляду, розвитку, впровадження та оцінювання навчальних програм для кожного з освітніх циклів (ступенів), визначених Болонською декларацією<sup>196</sup>.

Проект Тюнінг є основою для розробки контрольних точок на рівні предметної області. Вони є важливими для того, щоб освітні програми були порівнюваними, сумісними та прозорими. Точки-прив'язки формулюються в термінах кінцевих результатів навчання та компетентностей<sup>197</sup>. Так, в галузі «Освіта» сформульовані предметно-специфічні та загальні компетентності для трьох циклів вищої освіти (бакалаврський, магістерський та освітньонауковий) (Додаток Г). Пропонується вибудовувати освітній процес з акцентом на розвиток компетентностей майбутніх кваліфікованих кадрів.

В країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) питання компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті знаходиться на стадії обговорення, пошуків оптимальних шляхів реалізації компетентнісно орієнтованої освіти. Слід зазначити, що у нормативних документах закладів

<sup>194</sup> Курлянд, З.Н., Хмелюк, Р.І. та Семенова, А.В., 2007. *Педагогіка вищої школи*. Київ. с. 451.

<sup>195</sup> Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М. та Таланова Ж. В. 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 5.

<sup>196</sup> *Вступне слово до Проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес.* (переклад брошури проекту Тюнінг). с. 3.

<sup>197</sup> Там само.

рідко використовують терміни «компетенція/компетентність» при описанні цілей та результатів навчання майбутніх педагогів, вживаючи для цього традиційні поняття (знання, вміння, навички, цінності). Ці поняття зустрічаються лише у національних рамках кваліфікацій, міжнародних дослідженнях вищої професійної освіти та звітах цих країн щодо реалізації вимог Болонського процесу для позначення результатів навчання<sup>131; 150; 151; 171</sup>. Проте, на нашу думку, рух цих держав у напрямі осмислення та визначення яким має бути педагог через опис його професійних та особистісних якостей має компетентнісно спрямований характер. Досліджуючи зміст вищої педагогічної освіти, спостерігаємо перехід від кваліфікаційного підходу (надання майбутньому спеціалісту кваліфікації, озброєння його інформацією) до компетентнісного підходу, де акцент робиться на розвитку як професійної так і особистісної сфер педагога. Реструктуризація змісту освіти на компетентнісних засадах вважається у досліджуваних нами країнах дієвим механізмом приведення освіти у відповідність з європейськими та світовими стандартами підготовки кваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних на ринку праці, вільно вододіючих своєю професією та орієнтованих у суміжних сферах діяльності, здатних до ефективної діяльності на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Як показало наше дослідження, уряди Азербайджану, Вірменії та Грузії висувають лише загальні вимоги до підготовки висококваліфікованих кадрів, які потім конкретизуються для певної галузі, проте представлений набір знань, умінь та навичок не зведений до комплексу компетентностей. Компетентнісний підхід, як нова парадигма вищої освіти, знаходиться у цих державах на початковому етапі розвитку.

Вміння та компетентності щодо педагогічної професії у досліджуваних нами країнах висвітлені у таких документах як: Національна рамка кваліфікацій (Азербайджан, Вірменія, Грузія), професіограма вчителя (Азербайджан), концепція та стратегія неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів

(Азербайджан, Вірменія), галузевий стандарт для педагогічної професії (Грузія).

Необхідно зазначити, що тлумачення поняття *компетентність* у сфері професійної освіти у країнах кавказького регіону пов'язане з особливостями суспільно-економічного розвитку та темпами розвитку інституту вищої освіти в цілому.

Вірменська Національна рамка кваліфікацій чітко розмежовує терміни *знання, вміння/навички, результати навчання*, подаючи таке визначення компетентності: «здатність виконувати діяльність на основі відповідних стандартів, творчо використовуючи практичні та теоретичні знання, навички та інші здатності такі як відповідальність та самостійність»<sup>198</sup>. У проекті Національної рамки кваліфікацій Азербайджану перелік базових визначень доповнено поняттям *компетентність, навчальні результати освітньої програми, рамка компетентності*. Так, відповідно до цього документа *компетентність* – це «здатність індивіда ефективно виконувати професійні завдання; використовувати знання, вміння, особистісні, соціальні навички в робочих чи навчальних ситуаціях, у професійному чи особистісному розвитку; здійснювати професійну діяльність відповідно до встановлених стандартів, використовуючи необхідний набір знань, вмінь та навичок»<sup>152</sup>. Аналіз наукової літератури та законодавчих документів досліджуваних нами держав показав, що за основу визначення базових понять компетентнісного підходу країнами кавказького регіону взято тлумачення Болонського глосарію, де «компетентності описують що учень/студент знає та здатний продемонструвати після завершення певного циклу навчання»<sup>199</sup>.

Розглянемо детальніше становлення та впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту Азербайджану, Вірменії та Грузії.

<sup>198</sup> *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*, 2004. Київ, с. 23.

<sup>199</sup> Bologna Glossary, 2016. *Competencies*. [online] Available at:

[http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no\\_cache=1&L=3&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1%5Buid%5D=12&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1%5Bs%5D=EN](http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no_cache=1&L=3&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Buid%5D=12&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Bs%5D=EN) [Accessed 25 January 2016].

Основні вимоги до розвитку професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів у Азербайджані висвітлені у професіограмі вчителя. Метою цього документа є визначення суспільно-політичних, психолого-педагогічних та методичних вимог до особистості вчителя<sup>200</sup>. Тут подана повна кваліфікаційна характеристика вчителя з позиції вимог до його знань, умінь та навичок, до його особистості та здібностей, психофізіологічних можливостей та їх рівня.

Вартим уваги у цьому аспекті є дослідження проведене групою науковців (Р. Макбрайд, Я. Казим-заде, В. Ширієв, Я. Балакішієва) щодо педагогічної освіти в Азербайджані<sup>201</sup>. Розглядаючи структуру та зміст підготовки майбутніх педагогів, їх компетентності, дослідники роблять висновок, що після завершення навчання випускник повинен:

- знати предмет викладання чи групу предметів (для початкової школи);
- розуміти принципи, структуру, цілі національного курикулуму загальної освіти; місце, яке займає предмет викладання у курикулумі;
- покладати високі, але реалістичні надії на учнів та бути відданим підтримувати їх розвиток та сприяти досягненням;
- розуміти як створювати та розвивати партнерство з батьками, опікунами, визнаючи їх невід’ємну роль, права та обов’язки у вихованні та розвитку дитини;
- глибоко оцінювати внесок колег у освітній процес;
- демонструвати здатність до самоосвіти через рефлексію, спостереження та прийняття порад досвідчених колег;
- розуміти відповідальність за власний подальший професійний розвиток;
- знати права та обов’язки дитини;
- розуміти фактори, що впливають на життя та розвиток дитини;

<sup>200</sup> Развитие образования в Азербайджанской Республике. Национальный отчет к 47-ой сессии Международной конференции по образованию, 2004. ЮНЕСКО Баку. с. 54.

<sup>201</sup> McBride, R., Kyazym-Zade, A., Shiryev, B. and Balakishiyeva, A. 2002. *Final Report on Teacher Education Consultancy*. Baku.



- розуміти як діти висловлюють свою думку, навчаються, спілкуються у різних навчальних та виховних ситуаціях;
- мати досвід у створенні позитивної атмосфери на уроках;
- демонструвати розуміння різних моделей оцінювання учнів;
- розуміти як працювати з обдарованими учнями та дітьми з особливими потребами;
- вміти планувати урок/цикл уроків враховуючи потреби учнів та їх особливості (стать, расу, соціально-економічний клас, мову спілкування, релігію);
- бути активним учасником педагогічного колективу;
- оцінювати навчальні досягнення учнів відповідно до національного курикулуму загальної освіти та ін.

На основі перерахованих знань, умінь та здатностей ці дослідники пропонують змінити структуру освітньої програми підготовки педагогів, з урахуванням трансформації змісту освіти, що сприятиме реалізації очікуваних навчальних результатів. На думку вчених, нова програма підготовки має включати такі компоненти:

- 1) гуманітарні та соціально-економічні предмети;
- 2) спеціальна підготовка (навчання предмету викладання);
- 3) професійно-методична підготовка;
- 4) блок «знання про дітей» (психолого-педагогічні дисципліни);
- 5) практична підготовка<sup>202</sup>.

Розподіл навчального навантаження та такі блоки пояснюється практичною спрямованістю підготовки майбутніх спеціалістів через набуття ними професійно-педагогічної компетентності.

Розглядаючи шляхи модернізації вищої професійної освіти, азербайджанський учений Г. Ахмедов наголошує на необхідності створення нової освітньої парадигми. Як вважає автор, в світлі глобалізаційних та

---

<sup>202</sup> McBride, R., Kyzym-Zade, A., Shiriyev, B. and Balakishiyeva, A. 2002. *Final Report on Teacher Education Consultancy*. Baku, с. 50.

інтеграційних тенденцій розвитку суспільства випускник закладу вищої освіти повинен:

- отримувати знання доповненні міжнародним компонентом;
- набувати навички міжкультурної комунікації;
- навчатися професійній діяльності в умовах міжнародного співробітництва та конкуренції;
- навчитися застосовувати сучасні технології<sup>203</sup>.

Як показало наше дослідження, вдосконалення змісту підготовки педагогічних кадрів в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) проявляється у запровадженні дисциплін, зміст яких має міжнародну складову (культурологія, політологія, освітній менеджмент, іноземні мови, сучасні інформаційні технології). Показовим проявом інтернаціоналізації вищої освіти в країнах служить спрямованість держав на інтенсивний розвиток міжнародного співробітництва, що включає академічну мобільність студентів та професорсько-викладацького складу, підготовку спеціалістів за подвійними програмами та надання подвійних дипломів, інституційну мобільність, налагодження партнерських зв'язків із зарубіжними закладами освіти. Активізації співробітництва у студентському колективі та ідентифікації майбутніх спеціалістів як активних громадян світової спільноти сприяє застосування в освітньому процесі технологій розвитку критичного мислення, інтерактивних технологій тощо.

Ч. Вердієва аналізуючи психологічний компонент педагогічної діяльності, об'єднує вимоги до професії вчителя у три основні взаємопов'язані комплекси: загальногромадянські якості; якості, які визначають специфіку педагогічної професії; спеціальні знання, уміння та навички з предмету викладання (спеціальності). При обґрунтуванні професіограми психологи звертаються до переліку педагогічних здібностей, представлених як синтез якостей розуму, почуттів та волі особистості. Дослідниця вважає, що успіх

---

<sup>203</sup> Ахмедов, Г., 2009. Глобализация и пути модернизации высшего профессионального образования в Азербайджанской Республике. *Педагогическое образование и наука*, №1, с. 45-49.

педагогічної діяльності визначається рівнем психологічної підготовки особистості як вчителя, так і учня<sup>204</sup>.

Питання професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя дуже активно обговорюється у наукових колах Азербайджанської Республіки. Так, С. Манафова вважає компетентність вчителя першоосновою інноваційної педагогічної діяльності та обґрунтовує важливість таких якостей педагога як: психолого-педагогічна грамотність, гнучкість мислення, винахідливість, творча уява, спрямованість на постійний розвиток та самовдосконалення<sup>205</sup>.

Досліджуючи професійну компетентність вчителя музики, А. Бабаева подає таке визначення компетентності: «функціональна здатність адекватно виконувати певну діяльність та мати для цього достатньо вмінь, знань та навичок»<sup>206</sup>. Учена робить висновок, що підготовка вчителя музики повинна включати такі складники: теоретичну, методичну та виконавчу з акцентом на музикально-виконавчу підготовку.

Як показує аналіз навчального плану підготовки бакалавра (кваліфікація – вчитель початкових класів) Університету Хазар (м. Баку, Азербайджан), підготовка майбутніх вчителів є компетентнісно спрямованою<sup>207</sup>. Так, курси та предмети поділені на 3 блоки:

- 1) загальноосвітній блок (гуманітарні, суспільні науки, наука та техніка);
- 2) спеціальний блок (предмети за вибором університету – азербайджанознавство та англійська мова);
- 3) блок професійної та практичної підготовки (предмети за спеціальністю, педагогіка та методика викладання, практика та інтернатура, науково-дослідницька робота).

<sup>204</sup> Вердиева, Ч.Г., 2013. Психологическая характеристика педагогической деятельности. *Вектор науки ТГУ*, №1(12), с. 49-51.

<sup>205</sup> Манафова, С.В., 2012. Учительская компетенция – первооснова инновационной педагогической деятельности. В: *Инновации, качество образования и развитие: материалы II междунар. науч. конф.* Баку, Азербайджан, 9-11 листопада 2010, Баку, с. 194-195.

<sup>206</sup> Бабаева, А.Р., 2010. Подготовка учителя музыки и его профессиональная компетенция. В: *Инновации, качество образования и развитие: материалы III междунар. науч. конф.* Баку, Азербайджан, 9-11 листопада 2010, Баку, с. 63-65.

<sup>207</sup> Khazar University. School of Education, 2015. *Bachelor of Science Degree in Elementary Education*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/v978/Bachelor-of-Science-Degree-in-Elementary-Education/en> [Accessed 29 September 2016].

Український науковець С. Сапожников, аналізуючи зміст вищої педагогічної освіти Азербайджану, розподіляє його на 6 блоків: загальноосвітній, спеціальний, психолого-педагогічний, культурологічний, науково-дослідницький та практичний блоки<sup>208</sup>. Очікувальні навчальні результати з кожного предмету представлені у робочих програмах. Наприклад, по завершенні курсу «Вступ до спеціальності» студент педагогічного факультету Університету Хазар повинен:

- знати загальні теоретичні засади методів інтерактивного навчання та викладання;
- розуміти актуальність інноваційної педагогіки на засадах інтерактивного навчання, запровадженої в національному курикулумі Азербайджану;
- демонструвати розуміння студентоцентрованого навчання та здатність вибудовувати власний педагогічний стиль;
- демонструвати розуміння взаємопов’язаності школи та громади;
- розуміти освітню політику держави;
- розвивати реалістичне сприйняття проблем, з якими стикається вчитель в процесі діяльності;
- мати базові знання про освіту в світі<sup>209</sup>.

Аналіз навчальних планів педагогічних університетів в Азербайджані дає змогу констатувати, що засвоєння предметів кожного блоку сприяє формуванню інтегральної (загальної та предметно-специфічної) компетентності вчителя.

У проектуванні змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Вірменія компетентнісний підхід знаходиться на стадії формування концептуальної бази, осмислення та початкового етапу запровадження компетентнісних засад у ЗВПО.

<sup>208</sup> Сапожников, С.В., 2014. *Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону*. Доктор наук. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). с. 557.

<sup>209</sup> Khazar University. School of Education, 2015. *Introduction to Education (A). Syllabus (Fall, 2015)*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/s7448/Syllabus-Fall-2015/en> [Accessed 25 August 2018]

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій Вірменії компетентність включає:

- 1) когнітивну компетентність (використання як теорії так і неформальних знань, набутих на практиці);
- 2) функціональну компетентність (вміння та навички, необхідні для успішного виконання навчальної або професійної діяльності);
- 3) особистісну компетентність (знання як поводитися у певній ситуації);
- 4) етичну компетентність (володіння особистісними та професійними цінностями)<sup>210</sup>.

У Вірменії, як показало наше дослідження, розуміння поняття *компетентність* зводиться до визначення цього феномену як багатокомпонентної інтегрованої характеристики особистості професіонала.

Проведений нами аналіз наукових джерел з питань компетентнісного підходу в освіті Вірменії, свідчить, що проблема формування компетентності педагога висвітлюється науковцями у різних аспектах.

Вірменський учений В. Папоян, розглядаючи професійну компетентність та самореалізацію особистості педагога в рамках неперервної освіти, подає таке визначення цього поняття: «складні системно організовані якості внутрішнього світу людини, особистісно-суб'єктивні надбання індивіда на життєвому шляху, що проявляються як соціально-особистісні якості у професійній діяльності призначені для ефективного виконання трудових задач»<sup>211</sup>. На думку автора, підготовка до професійної діяльності включає не лише засвоєння певних знань, умінь та навичок, але й модифікує мотиваційну сферу, змістові структури, розвиток професійно важливих особистісних якостей.

Науковці С. Амірян та О. Мурадян, досліджуючи психологічний аспект професійної компетентності, зазначають, що професійна компетентність

<sup>210</sup> Deasy, O. 2010. *Armenian National Qualifications Framework. Concept Document for Discussion*. UNDP (United Nations Development Programme). p. 6.

<sup>211</sup> Папоян, В.Р., 2011. Профессиональная компетентность и самореализация личности преподавателя в рамках непрерывного образования. В: *Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)*: материалы междунар. науч.-практ. конф., Пенза-Ереван-Прага, 10-11 апреля 2011, с. 161-166.

виступає особистісним продуктом діяльності індивіда, психічним утворенням у вигляді знань, умінь та навичок<sup>212</sup>.

Показовим в цьому аспекті є дослідження проведене вірменською ученою С. Пашаян, яка підкреслює важливість професійної компетентності викладача у підвищенні якості підготовки майбутніх вчителів в системі педагогічної освіти. З метою вивчення ефективності навчальних занять з дисциплін педагогічного циклу, автор провела анкетування викладачів, що дозволило зробити висновок про те, що викладачі недостатньо чітко бачать роль свого предмету у формуванні професійних компетентностей майбутнього педагога<sup>213</sup>. У числі професійних навичок, що формуються на заняттях 60% викладачів відмічають навички самостійної роботи, культуру мовлення, 50% – комунікативні та аналітичні навички, 30% педагогів розвивають навички рефлексії та роботи в групі, навички педагогічного спілкування та поведінки і всього 20% виділяють вміння планувати, проектувати, розпізнавати та структурувати навчальну інформацію. Як зазначає дослідниця, майже всі опитані викладачі використовують особистісно орієнтовані освітні технології на заняттях зі студентами, але мало хто розуміє їх сутність та власне складові професійної компетентності.

Національна рамка кваліфікацій вважається у Вірменії дієвим інструментом підвищення якості вищої освіти, є міцною основою для міжнародної кооперації університетів, прозорості кваліфікаційних рівнів для студента та роботодавця<sup>214</sup>. Цей документ містить загальні рекомендації, поєднує різні рівні та типи кваліфікацій у єдину систему, визначає очікувані навчальні результати на кожному рівні, процедуру оцінювання та присудження кваліфікацій.

<sup>212</sup> Амирян, С., и Мурадян, О., 2010. Профессиональная компетентность как фактор самореализации и психологической безопасности личности. *Вестник ЕГУ*, №131.4, Ереван, с. 57-62.

<sup>213</sup> Пашаян, С., 2012. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в контексте качества современного образования. *Мониторинг общественного мнения*, №2(108), с. 71-83.

<sup>214</sup> Topchyan, R. 2010. *The Role of Quality Assurance in Qualifications Framework: the Case of Armenia. Fostering mutual trust at international level: the role of quality assurance in Qualifications Framework*. Yerevan.

Аналіз освітніх програм та навчальних планів педагогічних спеціальностей у Республіці Вірменія дозволяє констатувати, що визначення навчальних результатів підготовки педагогів на бакалаврському та магістерському рівнях варіюється залежно від університету. Деякі університети (Північний університет) керуються Національною рамкою кваліфікацій та навчальними результатами (знання, уміння та навички) визначеними окремо для кожної дисципліни. Інші заклади, як от наприклад, Російсько-Вірменський (Слов'янський) університет описують вимоги до засвоєння освітньої програми у форматі компетентностей.

Так, навчальна програма підготовки бакалаврів Північного університету (м. Єреван, Вірменія) описує кредитно-модульну систему організації навчання, а саме: модулі, розподіл кредитів за модулями, оцінювання курсових робіт, практики, проведення підсумкової атестації, процедуру перезарахування кредитів, права та обов'язки студентів. Навчальні результати сформульовані у робочих програмах окремих дисциплін. Наприклад, по завершенні курсу «Історія-2» (2 кредити ECTS) студент Північного університету (м. Єреван, Вірменія) повинен:

- 1) знати основні історичні етапи розвитку держави, історичні події та постаті в історії, їх характеристики;
- 2) розуміти основні етапи становлення державності;
- 3) демонструвати цілісне розуміння історичних та культурних процесів;
- 4) виробити критичний підхід до аналізу національної та міжнародної політики;
- 5) володіти соціально-економічними, політичними знаннями про сучасне суспільство, та вміти аналізувати сучасні та історичні події<sup>215</sup>.

Освітня програма підготовки спеціаліста за напрямом «Теорія та методика викладання іноземних мов та культур» Російсько-Вірменського університету має детальне визначення сфери професійних задач майбутнього

---

<sup>215</sup> Північний університет, 2009. *Програма підготовки бакалавра за спеціальністю «Педагогіка та методика початкової освіти»*, Єреван. (переклад з вірменської мови).

спеціаліста та описує вимоги до результатів засвоєння освітньої програми. Так, навчальні результати висвітлені у форматі загальнокультурних та професійних компетентностей (в сфері виробничо-практичної, науково-методичної, науково-дослідницької, організаційно-управлінської діяльності)<sup>216</sup>.

Вдосконалення вищої педагогічної освіти у Грузії характеризується переорієнтацією її змісту на компетентнісні засади.

Основними документами, які визначають вимоги до компетентностей вчителів є Національна рамка кваліфікацій (розділ для вищої освіти) Грузії (2010) та професійний стандарт для вчителів (2008). Компетентнісний характер вищої освіти проявляється у цілях та навчальних результатах підготовки майбутніх вчителів, що сформульовані через систему знань, вмінь та цінностей, якими повинен оволодіти майбутній спеціаліст. Загальні вимоги до обсягу знань студентів представлені у Національній рамці кваліфікацій (розділ для вищої освіти) у форматі дескрипторів кваліфікацій, які описані за такими критеріями: а) знання та розуміння; б) застосування знань; в) висловлення суджень; г) комунікативні вміння; д) вміння вчитися; е) цінності<sup>217</sup>. Навчальні результати для першого та другого циклів вищої освіти Грузії подано нами у таблиці 3.

*Таблиця 3*

<sup>216</sup> Российско-Армянский (Славянский) университет, 2014. *Описание образовательной программы. Направление подготовки 031201(65) «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»*. Ереван.

<sup>217</sup> *On the Approval of the National Qualifications Framework: Order 120/N of the Minister of Education and Science of Georgia*, 2010. Tbilisi. [online] Available at: [http://old.eqe.ge/eng/education/national\\_qualifications\\_framework](http://old.eqe.ge/eng/education/national_qualifications_framework) [Accessed 20 January 2016].



# Навчальні результати для першого та другого циклів вищої освіти

## Грузії<sup>218</sup>

	Бакалаврат	Магістратура
<b>Знання і розуміння</b>	Поглиблене знання предметної області, включно із критичним аналізом теорій та принципів; розуміння складних явищ стану речей у предметній сфері.	Поглиблене та системне знання предметної області, що дозволяє генерувати нові, оригінальні ідеї, допомагає розв'язанню певних проблем.
<b>Застосування знань</b>	Здатність застосовувати методи для певної предметної області та окремі специфічні методи для розв'язання проблем; спроможність проводити дослідження та реалізовувати практичні проекти за визначеним напрямом.	Здатність орієнтуватися та діяти у новому, непередбаченому, мультидисциплінарному середовищі; спроможність до пошуку нових, оригінальних методів розв'язання складних проблем, включно із застосуванням сучасних, новітніх методів і підходів.
<b>Висловлення суджень</b>	Здатність збирати та тлумачити дані для певної предметної області, аналізувати абстрактні дані та/або конкретні ситуації, із застосуванням стандартів та окремих специфічних методів; здатність впевнено й переконливо висловлювати судження.	Здатність робити судження на основі критичного аналізу складних та неповних даних (включно із даними останніх досліджень); спроможність до інноваційних підходів, синтезу на основі сучасних даних.
<b>Комунікативні вміння</b>	Здатність підготувати докладний письмовий звіт про ідеї, проблеми та їх можливе розв'язання, а також усно спілкуватися з фахівцями та не фахівцями грузинською та іноземною мовами; здатність творчо використовувати сучасні ІКТ.	Здатність висловлювати власні судження, аргументи, інформувати професійні кола та наукову спільноту грузинською та іноземною мовою про методики, результати дослідження, враховуючи стандарти наукової доброчесності, застосовуючи

<sup>218</sup> On the Approval of the National Qualifications Framework: Order 120/N of the Minister of Education and Science of Georgia, 2010. Tbilisi. [online] Available at: [http://old.eqe.ge/eng/education/national\\_qualifications\\_framework](http://old.eqe.ge/eng/education/national_qualifications_framework) [Accessed 20 January 2016].

		сучасні ІКТ.
<b>Вміння вчитися</b>	Здатність послідовно та комплексно оцінювати власний прогрес у навчанні; спроможність до визначення подальших навчальних потреб.	Здатність самостійно управляти власним процесом навчання, розуміти його специфіку та складати стратегічні плани щодо наступного, вищого рівня.
<b>Цінності</b>	Спроможність брати участь у процесі формування цінностей, стремління їх дотримуватися і встановлювати.	Здатність оцінювати власне ставлення до цінностей та ставлення інших людей; спроможність сприяти встановленню нових цінностей.

Представлена у таблиці інформація повністю відповідає рекомендаціям проекту «Гарманізація освітніх структур в Європі», Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING), що є свідченням того, що освітянам Грузії вдалося, принаймі на рівні концептуальних положень та нормативних документів, наблизитися до європейських вимог розуміння компетентнісного підходу.

Як бачимо, вимоги до навчальних результатів кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра побудовані за принципом ієрархії. Результати бакалаврського рівня спираються на навчальні результати загальної середньої освіти і відповідно другий цикл (магістратура) передбачає здобуття нових, додаткових результатів на основі вже здобутих на попередньому етапі навчання.

Результати навчання для освітньої програми підготовки педагогічних кадрів формуються на основі Національної рамки кваліфікацій, дескрипторів та професійного стандарту вчителів.

Зазначимо, що загальнопедагогічний компонент професійного стандарту вчителів акцентує увагу на знанні теорій розвитку та навчання, що вважається необхідним елементом ефективного управління та організації освітнього процесу; методиці викладання та оцінювання знань учнів; професійному

середовищі як частині професійних обов'язків вчителя – професійне вдосконалення, професійна етика та розвиток цінностей.

Дисциплінарний компонент професійного стандарту детально описує знання, вміння, навички та обов'язки вчителів відповідно до предмету спеціалізації. Наприклад, у стандарті для вчителів інформатики вказані професійні вміння та навички (технічні компетентності, знання інформаційних ресурсів, робота з Інтернетом), специфіка предмету та методика його викладання, оцінювання та професійний розвиток педагога<sup>219</sup>.

Для бакалаврського та магістерського рівнів певного навчального курсу або модулю результати навчання визначаються через предметні та загальні компетентності<sup>146</sup>. Так, освітня програма підготовки бакалавра (спеціальність – вчитель початкових класів) Батумського державного університету імені Шота Руставелі передбачає такі навчальні результати<sup>220</sup>:

1) знання та розуміння:

- знання психолого-педагогічних та філософських дисциплін;
- базові знання грузинської мови та літератури, математики та природничих наук;
- обізнаність у структурі освітньої системи, знання цілей, законодавчих документів, що регулюють роботу вчителя;
- знання та застосування методів навчання/викладання – читання, письмо, логічне мислення, математичні операції та ін.;
- обізнаність у національній освітній політиці та ін.;

2) вміння та навички:

- розуміти різні теорії навчання та розвитку, методики навчання та оцінювання;
- здатність застосовувати знання для розвитку критичного підходу у навчанні та культури мислення;

<sup>219</sup> National Center for Teacher Professional Development. Georgia, 2016. *Professional standard for IT teachers*. [online] Available at: [http://www.tpdg.ge/index.php?action=page&p\\_id=107&lang=eng](http://www.tpdg.ge/index.php?action=page&p_id=107&lang=eng) [Accessed 20 January 2016].

<sup>220</sup> Batumi Shota Rustaveli State University, 2016. *Undergraduate (Bachelor) Educational Programs. Primary Education. Bachelor of Education Degree*. Batumi.

- здатність створити позитивну, справедливую атмосферу незалежно від етнічних, соціально-економічних та культурних особливостей учнів;
- здатність визначати потреби учнів;
- здатність пристосовувати навчальний план та створювати необхідну атмосферу для учнів з особливими потребами;
- здатність планувати та управляти освітнім процесом.

3) висловлення суджень:

- здатність аналізувати комплекс проблем, що стосується навчання та розвитку учнів початкових класів, та вміння знаходити вирішення таких проблем

4) комунікативні вміння:

- комунікабельність, здатність налагоджувати професійне спілкування з колегами, учнями та їх батьками, здатність вислуховувати різні точки зору та брати їх до уваги, обізнаність у принципах колективної роботи;

5) вміння навчатися:

- здатність та вміння навчатися протягом життя, розуміння важливості професійного зростання;
- навички пошуку, інтерпретації та інтеграції інформації у освітній процес.

6) цінності:

- знання національних та міжнародних цінностей, їх успішне використання у професійній діяльності;
- розуміння етичних та естетичних цінностей та їх важливості у діяльності вчителя;
- розуміння професійної відповідальності вчителя.

Предметно-специфічні компетентності представлені у робочих програмах дисциплін, які вивчаються на бакалаврському або магістерському рівнях.

Вартим уваги в цьому аспекті є досвід Міжнародного чорноморського університету (м. Тбілісі, Грузія) щодо процедури визначення результатів навчання. Наприклад, на факультеті педагогіки цього університету створення магістерської програми «Управління у сфері вищої освіти» та розроблення результатів навчання за цією програмою проходить такі етапи:

1. На основі аналізу потреб студентів, автор освітньо-професійної програми вивчає вже існуючі програми, визначає очікувані цілі нової програми, кваліфікацію після проходження навчання за програмою та пише перший варіант програми (перелік курсів, кількість кредитів за кожен курс, авторське бачення програми щодо цілей кожного курсу та результатів навчання).
2. Залучені в освітньо-професійну програму викладачі/лектори готують перший варіант робочих навчальних програм курсів. На етапі обговорення освітньо-професійної програми можуть вноситися зміни, додаватися курси, уточнюватися цілі та результати навчання як окремих дисциплін так і освітньо-професійної програми загалом.
3. Відбувається перевірка представлення всіх результатів навчання за освітньо-професійною програмою у робочих навчальних програмах курсів. Потім запропонований варіант освітньо-професійної програми оцінюється зацікавленими особами (потенційними роботодавцями). На основі рекомендацій роботодавців група розробників освітньо-професійної програми складають третій скоригований варіант документу.
4. Проект документу направляється у Центр забезпечення якості, потім надходить на розгляд до Академічної ради університету, де затверджується четвертий варіант освітньо-професійної програми.
5. Освітньо-професійна програма проходить акредитацію, в ході якої можуть також вноситися корективи. Це п'ятий – пілотний варіант освітньо-професійної програми.

6. На цьому етапі відбувається моніторинг оцінки ефективності даної програми студентами. З урахуванням суджень студентів готується шостий варіант програми.
7. Етап запровадження освітньої програми, її оцінювання роботодавцями та випускниками<sup>221</sup>.

Н. Догхонадзе та Е. Піпіа роблять висновок про те, що необхідно періодично переглядати навчальні цілі та результати навчання за освітньо-професійними програмами з метою задоволення потреб студентів та роботодавців; дослідження показало бажання студентів залучатися до створення програми, що переносить акцент програми з викладання (орієнтація на викладача) на студента (орієнтація на студента); врахування думки роботодавця є необхідним для створення конкурентоспроможної ефективної освітньої програми<sup>222</sup>.

Такий порядок запровадження освітньо-професійних програм, в основі яких знаходиться колегіальний підхід до визначення компетентностей, залучення всіх учасників освітнього процесу, а також роботодавців та інших замовників підготовки кваліфікованих вчителів вважається у Грузії дієвим механізмом забезпечення якості вищої освіти, формування конкурентоспроможного спеціаліста, який володіє необхідними знаннями, вміннями та компетентностями для ефективної професійної діяльності.

Як зазначається у звітах досліджуваних нами країн щодо виконання вимог Болонської декларації, результати навчання у Азербайджані та Грузії сформульовані для всіх освітніх програм (у Вірменії – для більшості програм). Оцінювання студентів здійснюється за умови досягнення зазначених у програмі підготовки навчальних результатів<sup>131; 150; 151</sup>. Аналіз наукової літератури та міжнародних досліджень щодо стану вищої педагогічної освіти в

<sup>221</sup> Batumi Shota Rustaveli State University, 2016. *Undergraduate (Bachelor) Educational Programs. Primary Education. Bachelor of Education Degree*. Batumi.

<sup>222</sup> Doghonadze, N., and Pipia, E., 2013. Writing program/course outcomes for an MA “Higher Education Management” program. *Journal of Education. International Black Sea University*, vol.2, №1, pp. 11-19.

досліджуваних нами країнах дозволяє узагальнити результати навчання на бакалаврському та магістерському рівнях (Таблиці 4 та 5).

Таблиця 4

### Результати навчання вчителів на бакалаврському рівні

[систематизовано автором на основі джерел<sup>122; 183; 223</sup>].

Держава	Знання/розуміння	Вміння/навички
<b>Азербайджан</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ціннісно-змістові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні;</li> <li>– особистісного самовдосконалення;</li> <li>– сутності міжпредметних зв'язків та міждисциплінарної інтеграції.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– аналізувати навчальну ситуацію;</li> <li>– поєднувати освітній процес з виховним;</li> <li>– виховувати почуття гуманізму, патріотизму, інтересу до загальнолюдських цінностей;</li> <li>– вирішувати конфлікти та суперечки між учнями.</li> </ul>
<b>Вірменія</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знання законодавчих та нормативних документів в сфері освіти;</li> <li>– знання основних положень сучасної дидактики та теорії виховання;</li> <li>– знання педагогічної термінології, понятійного та методичного апарату;</li> <li>– знання принципів планування освітнього процесу;</li> <li>– знання методології організації освітнього процесу;</li> <li>– знання методології оцінювання знань, умінь та навичок учнів;</li> <li>– знання методів заохочення розвитку індивідуальних якостей учнів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– організовувати освітній процес відповідно до нормативних документів та стандартів;</li> <li>– розвивати уміння учнів у використанні термінології навчальних дисциплін;</li> <li>– проведення відповідних уроків відповідно до дидактичних принципів;</li> <li>– обирати методологію організації освітнього процесу;</li> <li>– оцінювати знання, вміння, навички;</li> <li>– заохочувати розвиток індивідуальних якостей учнів.</li> </ul>
<b>Грузія</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– теорії навчання та розвитку;</li> <li>– принципи організації та управління освітнім процесом;</li> <li>– методи заохочення та теорій комунікації.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розрізняти фактори, які впливають на освітній процес;</li> <li>– розуміти характеристики ефективного освітнього процесу;</li> <li>– застосовувати комунікативні навички та стратегії.</li> </ul>

<sup>223</sup> Azerbaijan. Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine [Final Report], 2011. Brussels.

Таблиця 5

## Результати навчання вчителів на магістерському рівні

[систематизовано автором на основі джерел<sup>131; 183; 223</sup>].

Держава	Знання/розуміння	Вміння/навички
<b>Азербайджан</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ціннісно-змістові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні;</li> <li>– особистісного самовдосконалення;</li> <li>– сутності міжпредметних зв'язків та міждисциплінарної інтеграції.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміння виявляти індивідуальну схильність до наукових дисциплін;</li> <li>– вміння залучити учня до самостійної роботи;</li> <li>– сприяти у виборі учнями соціальних та ціннісних орієнтирів;</li> <li>– займатися організаційним, науковим та суспільним плануванням.</li> </ul>
<b>Вірменія</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– забезпечення цілісної системи організації навчання;</li> <li>– забезпечення особистісно орієнтованого навчання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– організації навчання на основі інтегрованих педагогічних технологій;</li> <li>– формувати цілі навчання;</li> <li>– співвідношення цілей навчання учнів;</li> <li>– використовувати гнучкі технології навчання в конкретних ситуаціях;</li> <li>– співвідношення матеріалу підручника з конкретною навчальною ситуацією.</li> </ul>
<b>Грузія</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– застосування теорій навчання та розвитку на практиці;</li> <li>– ефективної організації та управління освітнім процесом;</li> <li>– методів заохочення учнів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміння застосовувати теорії навчання та розвитку на практиці відповідно до індивідуальних потреб учнів;</li> <li>– використовувати комунікативні стратегії в вчительському, учнівському батьківському середовищах;</li> <li>– управляти освітнім процесом.</li> <li>– аналіз, синтез інформації.</li> </ul>

Свідченням компетентісно спрямованих структурних змін у змісті вищої педагогічної освіти є включення у навчальні плани таких предметів як:



двомовна освіта, принципи та методи настанов (Азербайджан), медицина і дитина – захист здоров'я, економіка (Вірменія), інформаційні технології, психологія розвитку (Грузія). Переосмислення цілей та принципів, методів та результатів навчання майбутніх вчителів, їх орієнтація на розвиток компетентностей має також на меті привнести міжнародний та міжкультурний вимір у освітній процес вишів, адже налагодження міжнародних зв'язків з іноземними закладами освіти, мобільність студентів та професорсько-викладацького складу є одними з провідних завдань розвитку вищої освіти держав. Дослідження діяльності педагогічних університетів країн кавказького регіону дозволяє констатувати спрямованість закладів на налагодження зв'язків з місцевими культурними та етнічними групами, а також залучення іноземних студентів та науковців до життя університету.

На основі аналізу освітніх програм та навчальних планів підготовки вчителів у Азербайджані, Вірменії та Грузії можемо констатувати відсутність опису профілей освітніх програм, цілі та кінцеві результати навчання в термінології проекту Тюнінг представлені лише в Грузії, немає структурованого представлення компетентностей.

У професійній підготовці компетентних вчителів важлива роль належить педагогічній практиці, яка надає кожному студенту можливості для формування здатності розуміти та розв'язувати професійні завдання, вільно орієнтуватися у власній педагогічній діяльності, володіти технологіями та інноваційними методами організації освітнього процесу в школі<sup>224</sup>.

Педагогічна практика студентів-бакалаврів у досліджуваних нами країнах має різну тривалість та специфіку. Навчальним планом університету Хазар (м. Баку, Азербайджан) передбачено 21 кредит на практичну підготовку майбутніх вчителів, 12 кредитів в Єреванському північному університеті (м. Єреван, Вірменія) та 25 кредитів в університеті імені Шота Руставелі

---

<sup>224</sup> Шапран, О., 2012. Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики студентів. *Гуманітарний вісник: Спец. вип. Педагогіка: зб. наук. пр.*, Тернопіль, вип. 26, с. 354-358.

(м. Батумі, Грузія)<sup>207; 225; 226</sup>. В усіх трьох країнах практика здебільшого припадає на другу половину навчання за бакалаврською програмою (6-8 семестри) і спрямована на розвиток практичних навичок конструювання та організації власної педагогічної діяльності.

Вартим уваги в цьому аспекті є досвід Університету Хазар (м. Баку, Азербайджан), де практичний блок підготовки (21 кредит ECTS) поділений на практику (9 кредитів ECTS) та інтернатуру (12 кредитів ECTS). На четвертому році навчання студенти проходять інтернатуру у школі «Дуня», яка входить до університетського комплексу, або інших школах міста. Інтернатура складається з таких складників:

- 1) пасивної практики – відвідування уроків у початковій школі, що передбачає спостереження та оцінювання освітнього процесу;
- 2) активної практики – проведення уроків під керівництвом досвідчених учителів;
- 3) написання дослідницької роботи за результатами стажування у школі<sup>205</sup>.

Формою звітності та контролю за виконанням завдань під час практики та інтернатури є звіти про результати спостережень (щодня), письмові звіти (раз на тиждень) та остаточний звіт за результатами практики<sup>227</sup>.

У педагогічних університетах Вірменії, як показало наше дослідження, значна увага приділяється модернізації практичної підготовки бакалаврів та магістрів. Свідченням цього є розроблення програм практик у відповідності з діючими стандартами, модернізація змісту педагогічних, науково-дослідницьких практик, визначення форм та методів аналізу ефективності педагогічної діяльності студентів-практикантів, створення системи критеріїв оцінки психолого-педагогічної, предметної, методичної підготовки студентів,

<sup>225</sup> Ереванский Северный Университет, 2009. *Программа подготовки бакалавров по специальности «Педагогика и методика начального и дошкольного образования»: руководство по организации учебного процесса по кредитной системе*. Ереван.

<sup>226</sup> Batumi Shota Rustaveli University, 2016. *Primary Education BA Educational Program. Curriculum*. [online] Available at: [http://www.bsu.edu.ge/text\\_files/en\\_file\\_140\\_2.pdf](http://www.bsu.edu.ge/text_files/en_file_140_2.pdf) [Accessed 25 January 2019].

<sup>227</sup> Khazar University. School of Education, 2015. *Practicum*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/en/menus/988/practicum> [Accessed 28 January 2019].

визначення способів взаємодії з органами управління освіти та освітніми закладами. Втім, як зазначають вірменські учені В. Карапетян та А. Саргсян, розглядаючи практичну підготовку майбутніх вчителів на прикладі Вірменського державного педагогічного університету імені Х. Абовяна (м. Єреван, Вірменія), існує необхідність модернізації підготовки студентів до педагогічної практики як в методичному так і в організаційному аспектах<sup>228</sup>. Необхідно зазначити, що міжнародні дослідження в сфері педагогічної освіти наголошують на недостатній увазі університетів до практики майбутніх учителів<sup>84; 122</sup>.

Практична підготовка вчителів-бакалаврів в університетах Грузії складає 625 годин (10% усього навчального навантаження) і передбачає активну практику у школі (250 год.) та самостійну дослідницьку роботу (375 год.)<sup>226</sup>. Як бачимо, 60% педагогічної практики студентів протягом усього періоду навчання відведено на дослідницьку діяльність під час власної практики викладання у школі, що передбачає вивчення та аналіз певних аспектів майбутньої педагогічної діяльності.

Не залишаються поза увагою наукових спільнот Азербайджану, Вірменії та Грузії питання інклюзивної освіти, громадянської освіти та освіти в сфері прав людини<sup>229; 230; 231; 232</sup>. Ці дослідження, фокусуючись на стані запровадження цих аспектів у освітні програми на всіх рівнях формальної освіти, підкреслюють необхідність структурних змін у програмах підготовки педагогічних кадрів, що потребує включення спецкурсів з інклюзивної та громадянської освіти в освітні програми, організацію додаткового навчання для викладачів закладів вищої освіти.

<sup>228</sup> Karapetyan, V., 2013. Проблемы современной вузовской педагогической практики: международный контекст. *SPVK/EPMQ*, № 5(2 (14)), с. 55-62.

<sup>229</sup> UNDP Armenia, 2005. *Baseline Study on Human Rights Education in Armenia*. Yerevan.

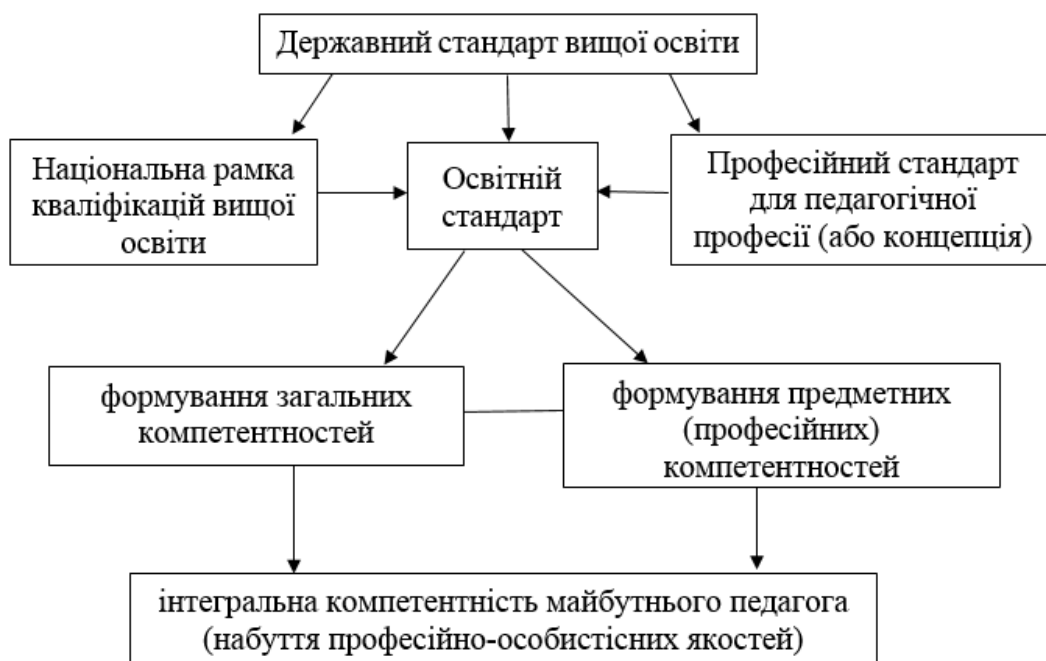
<sup>230</sup> UNESCO, 2007. *Armenia. Inclusive Education: the Way of the Future Third Workshop of the IBE Community of Practice, Commonwealth of Independent States (CIS) (29–31 October, 2007)*.

<sup>231</sup> Mikanadze, G., 2003. Human Rights Education in Georgia. *Human Rights Education in Asian Schools*, volume VI, pp. 13-17.

<sup>232</sup> Kazimzade, E., and Silova, I., 2006. New Paradigms and Old Paradoxes in Civic Education in Azerbaijan. *Journal of Caucasus Context*, volume 3, issue 1, pp. 3-9.

Отже, на основі аналізу з'ясовано, що модернізація змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) відбувається на компетентнісних засадах. Осмислення та запровадження ідей компетентнісного підходу у вищу освіту в досліджуваних нами країнах знаходиться на етапі осмислення, що почався із підписання у 2005 році Болонської декларації. Концептуальна база розвитку вищої освіти орієнтованої на формування компетентностей у майбутніх вчителів закладається у національних рамках кваліфікацій трьох держав, професійних стандартах та концепціях розвитку вищої педагогічної освіти.

Проектування змісту підготовки бакалаврів та магістрів в системі вищої педагогічної освіти за компетентнісного підходу в країнах кавказького регіону можемо представити у вигляді схеми (рис. 6).



**Рис. 6. Схема проектування змісту вищої педагогічної освіти за компетентнісного підходу в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)**

Перебудова вищої освіти на компетентнісних засадах відбувається через модернізацію змісту вищої педагогічної освіти, що проходить через переосмислення цілей та результатів навчання, механізмів їх вимірювання та

оцінювання, а також трансформацію підходів до відбору та структурування змісту навчання. У навчальних цілях та результатах, що висувуються до майбутніх педагогів у всіх трьох досліджуваних нами країнах як на бакалаврському так і магістерському рівнях встановлено наявність загальних (ключових) компетентностей та професійно-специфічних (предметних) компетентностей, що свідчить про поступове наближення вищої педагогічної освіти до європейських вимог.

Узагальнюючи зазначимо, що компетентнісна спрямованість змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) проявляється:

- у створенні уніфікованої системи вимог до результатів навчання у форматі знань, умінь/навичок та компетентностей на всіх рівнях освіти (національні рамки кваліфікацій);
- у описанні вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх вчителів, що зазначено у професійних стандартах та концепціях щодо розвитку педагогічної освіти;
- у деталізації цілей та навчальних результатів для педагогічної професії в освітніх програмах та робочих навчальних програмах дисциплін.

Разом з цим, наше дослідження показало, що станом на 2015 рік освітянські спільноти досліджуваних нами країн ще не завершили етап приведення змісту вищої педагогічної освіти до європейських вимог, а саме: відсутні описи профілей освітніх програм, цілі та кінцеві результати навчання в термінології проекту Тюнінг представлені лише в Грузії, немає структурованого представлення компетентностей. Так, у проекті Тюнінг розрізняють **три типи загальних** компетентностей: *інструментальні* – когнітивні (пізнавальні), методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності; *міжособистісні* – індивідуальні здатності типу соціальних навичок (соціальна взаємодія та співпраця); *системні* – здатності, уміння та навички, що стосуються систем в цілому. Жодна з освітньо-професійних програм, що проаналізовані нами, не містять відображення цієї системи компетентностей.

Поясненням такої ситуації, на наш погляд, може бути обмежений доступ до автентичної документації Болонського процесу у зв'язку із низьким рівнем володіння англійською мовою викладачами та дослідниками; внутрішня ізолюваність закладів вищої освіти педагогічного профілю та тиражування традиційних підходів до підготовки вчителів; відсутність програм підготовки сучасних менеджерів в освіті, які б могли прогнозувати потреби ринку, вимоги до фахівців, наявність умов для моделювання, проектування та конструювання сучасного змісту вищої педагогічної освіти на основі міжнародного досвіду та результатів досліджень.

### **2.3. Дослідницько орієнтований підхід у проектуванні змісту вищої педагогічної освіти**

Науковці досліджуваних нами країн (Н. Абдуллазаде, Г. Ахмедов, М. Вітсадзе, А. Гасанова, С. Манафова, А. Сейран та ін.) підкреслюють необхідність підготовки творчого вчителя, вмотивованого на власний особистісний та професійний розвиток. Важливу роль у формуванні майбутніх педагогів інноваційного типу мислення та культури, розвитку їх професійної компетентності відіграє творчий науковий пошук, спрямований на розробку нових теоретичних концепцій, освітніх технологій, ефективних методів навчання та викладання. Це обумовлює потребу вдосконалення змісту вищої професійної освіти, яка інтегрує освітній процес і дослідження.

Одним із напрямів модернізації змісту вищої педагогічної освіти на сучасному етапі в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія) визнано запровадження дослідницько орієнтованої підготовки, яку розглядають як інструмент підвищення її якості, налагодження тісних зв'язків науки з виробництвом, підготовки спеціалістів зі сформованим критичним мисленням, дослідницькими вміннями та навичками самостійного наукового пізнання. І тому, питання підтримки науково-дослідницького потенціалу країн пронизує державні програми розвитку та реформування вищої та професійної освіти досліджуваних нами країн.

У державних документах в сфері освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії підкреслюється важливість підняття рівня наукових досліджень у закладах вищої освіти, укріплення зв'язків між навчальними та науковими інституціями зарубіжних країн та залучення студентів у науково-дослідницьку діяльність<sup>115; 142; 233</sup>. Проводиться робота з упорядкування законодавчої бази дослідницької діяльності. Так, урядами кожної з країн підписані постанови, що регулюють науково-дослідницьку діяльність закладів освіти. Зокрема це – Положення про організацію та планування науково-дослідницької роботи у закладах вищої освіти (1995 р. – Азербайджан), Закон Республіки Вірменія «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2000 р.), Закон Грузії «Про науку, технології та їх розвиток» (1997 р.)<sup>234; 235; 236</sup>. Необхідно зазначити, що ефективний розвиток освіти вбачається у поєднанні її з наукою, взаємодії дослідних та освітніх установ, що забезпечують постійне відтворення головної складової науково-технічного потенціалу – дослідників в різних сферах економіки – за рахунок відбору, підготовки та участі у дослідницькій роботі студентів. В цьому аспекті актуальним завданням постає розширення тематики досліджень у вищій педагогічній освіті. На основі аналізу шляхів модернізації змістового компонента вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) ми дійшли висновку, що удосконалення підготовки майбутніх вчителів відбувається у напрямі посилення дослідницької складової змісту освіти через введення спеціальних навчальних дисциплін, дослідницьких завдань в межах окремих курсів, запровадження обов'язкових досліджень в освітньо-професійних програмах бакалаврського та магістерського рівнів. На рис. 7 нами представлено вектори освітньої діяльності

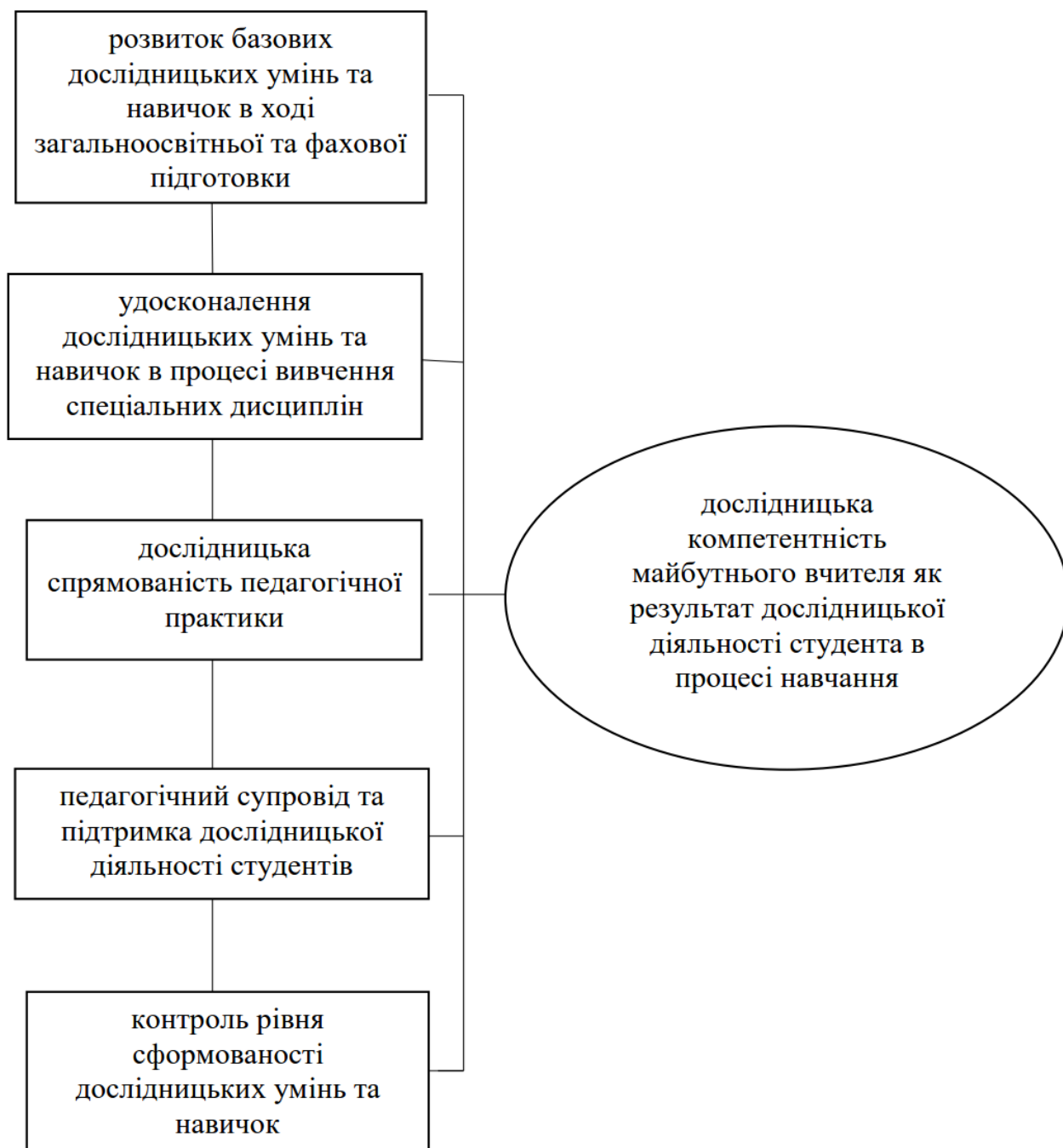
<sup>233</sup> Ministry of Education of the Azerbaijan Republic, 2009. *State Program on Reforms in the Higher Education System of the Republic of Azerbaijan for the 2009-2013 years*, Baku, [online] Available at: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=83&id=2552> [Accessed 25 January 2019].

<sup>234</sup> Научно-исследовательская деятельность в образовании, 2016. [online] Режим доступа: [http://www.azerbaijan.az/portal/Society/Education/education\\_r.html?education\\_04](http://www.azerbaijan.az/portal/Society/Education/education_r.html?education_04) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>235</sup> О научной и научно-технической деятельности: Закон Республики Армения от 26.12.2000 № ЗР-119. [online] Режим доступа: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=29386](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=29386) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>236</sup> О науке, технологиях и их развитии: Закон Республики Грузия от 30.07.1997 № 672. [online] Режим доступа: <https://matsne.gov.ge/ru/document/view/28426> [Дата звернення 25 січня 2019].

у закладах вищої освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії, які спрямовані на формування дослідницької компетентності майбутніх вчителів.



**Рис. 7. Напрями підтримки формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти (досвід країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія))**

Як показало наше дослідження, суттєві зміни у освітніх програмах та навчальних планах почали набирати обертів з підписанням країнами Болонської декларації (2005 р. для всіх трьох країн). Здійснено переорієнтацію



освітнього процесу у вищих закладах освіти педагогічного профілю на самостійну роботу за рахунок збільшення кількості факультативних курсів та дисциплін за вибором як для бакалаврських так і для магістерських програм (25-30% від усього навантаження), що передбачає формування готовності майбутнього вчителя до самостійності у навчанні, виокремлення актуальних для майбутньої професійної або академічної діяльності проблем та підходів до їх розв'язання<sup>142; 174; 215</sup>. Наукові спільноти досліджуваних нами країн активно обговорюють питання використання форм активного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів – навчання через дослідження, групова проектна діяльність та ін.<sup>213; 237; 238</sup> Це свідчить про перенесення акценту на самостійну педагогічно-дослідницьку діяльність майбутніх учителів із залученням інноваційних методів та технологій.

У програмах підготовки бакалаврів для педагогічної сфери досліджуваних нами країн наголошується на розвитку творчого потенціалу майбутніх спеціалістів, вмінні критично мислити та застосовувати інноваційні технології у своїй діяльності. Однак, аналіз бакалаврських навчальних планів цих держав дозволяє стверджувати про відсутність дослідницько орієнтованих навчальних дисциплін – розвиток дослідницьких навичок студентів здійснюється в ході вивчення дисциплін як загальноосвітнього так і професійного блоків протягом всього терміну навчання, що є дієвим засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя та ефективною формою контролю набуття передбаченого набору знань, умінь та навичок по завершенню навчання (виконання курсових, дипломних та кваліфікаційних робіт)<sup>207; 220; 225; 239</sup>.

<sup>237</sup> Алиева, Р., 2010. Роль интерактивных методов обучения в развитии неподготовленной речи учащихся. В: *Инновации, качество образования и развитие: материалы I междунар. науч. конф*, Баку, Азербайджан, 9-11 ноября 2010, Баку, с. 50-54.

<sup>238</sup> Оганесян, С., 2011. К вопросу об особенностях преподавания в магистратуре в условиях глобализации. В: *Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты): материалы междунар. науч.-практ. конф.*, Пенза-Ереван-Прага. 10-11 апреля 2011, с. 12-18.

<sup>239</sup> Кафедра русского языка и методики его преподавания филологического факультета, 2016. *Программа по методике преподавания русского языка в общеобразовательной средней школе*. Баку: Бакинский славянский университет.

Як показало наше дослідження, розвиток дослідницьких вмінь та навичок майбутніх педагогів відбувається у процесі вивчення психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, в ході пізнавальної діяльності (завдання пошукового характеру, інноваційні форми організації навчання), педагогічної практики та під час підготовки кваліфікаційних робіт.

Розглянемо детальніше особливості формування змісту вищої педагогічної освіти через запровадження досліджень у програмах підготовки вчителів в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія).

Серед основних задач курсу з методики викладання російської мови у загальноосвітній середній школі, який пропонується майбутнім учителям-бакалаврам в Бакинському слов'янському університеті (м. Баку, Азербайджан), є формування у студентів навичок самостійного вивчення та аналізу науково-методичної літератури, розвиток творчих навичок дослідницької роботи в сфері методики викладання російської мови<sup>240</sup>. Ця мета досягається через застосування різних організаційних форм навчання таких як: теоретичний лекційний курс, практичні та лабораторні заняття. Теоретичний матеріал лекційного курсу викладається в узагальненому вигляді. Практичні та лабораторні заняття мають на меті підготувати студентів до педагогічної практики та майбутньої професійної діяльності. На практичних заняттях відбувається формування професійних умінь та навичок, поглиблюється матеріали лекційного курсу. Лабораторні заняття орієнтовані на спостереження за педагогічним процесом або проведення занять, де студенти виконують роль вчителя. Невід'ємною частиною практичних та лабораторних занять є самостійна робота дослідницького характеру щодо складання планів-конспектів різних типів уроків чи ознайомлення з методичним описом уроку російської мови з подальшим його аналізом.

Курс «Історія педагогіки» у навчальному плані підготовки бакалаврів Єреванського північного університету (м. Єреван, Вірменія) спрямований на

---

<sup>240</sup> Там само.

розвиток навичок критичного мислення, аналітичних та дослідницьких вмінь майбутнього педагога через вивчення історичних аспектів становлення педагогічної думки у Республіці Вірменія<sup>225</sup>.

Як зазначає Т. Тамарашвілі, залучення студентів до дослідницької діяльності в процесі вивчення курсу «Історія Грузії» сприяє розвитку критичного мислення, підвищенню інтелектуального рівня майбутніх педагогів, створення атмосфери для акумуляції власних висновків студентів на основі творчого пошуку та вивчення дисципліни<sup>241</sup>.

Як бачимо, на бакалаврському рівні підготовки майбутніх вчителів розвиток дослідницьких вмінь, навичок та цінностей відбувається опосередковано через вивчення окремих дисциплін. Слід відмітити, що в процесі навчання дослідницька діяльність студентів має ускладнюючий характер, що включає зростання навантаження змісту творчого пошуку, збільшення кількості завдань орієнтованих на самостійну дослідницьку роботу студентів, що є підготовкою до написання дипломної або кваліфікаційної роботи на завершальному етапі навчання.

Магістерські програми підготовки майбутніх учителів країн кавказького регіону акцентовані на розвиток науково-дослідницьких вмінь, навичок та цінностей. Освітньо-професійні програми підготовки магістрів складаються з загального блоку (гуманітарна та загальна підготовка, предмети за спеціальністю) та науково-дослідницького, де із загальної кількості кредитів (120 кредитів ECTS) 30 відводиться на підготовку магістерської дисертації<sup>242</sup>; 243; 244.

Дослідницький аспект змісту вищої педагогічної освіти в системі магістерської підготовки вчителів країн кавказького регіону (Азербайджан,

<sup>241</sup> Тамарашвили, Т., 2012. О вопросе обучения истории Грузии на неспециальных факультетах. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, №2, с. 209-212.

<sup>242</sup> Khazar University. School of Education, 2015. *Master of Art in Theory and History of Education. Program*. Baku.

<sup>243</sup> Ванадзорский государственный педагогический университет имени Ованеса Туманяна, 2013. *Магистерская образовательная программа для студентов специальности 050200 «Математика»*. Ванадзор. (перевод на русский язык).

<sup>244</sup> Shota Rustaveli State University, 2015. *Primary or Middle School Teacher of One or Multiple Subjects. Master of Education Program*. Batumi.

Вірменія, Грузія) характеризується науковою спрямованістю, що означає обов'язкове дослідження магістранта, яке передбачає постановку проблеми, визначення підходів її вирішення, апробацію можливих варіантів її розв'язання, формулювання висновків, рекомендацій, узагальнень. Навчальні курси щодо методів наукового дослідження є обов'язковими в магістерських програмах підготовки педагогів в Азербайджані, Вірменії та Грузії.

Програмою на здобуття магістерського ступеню у сфері освітнього управління Університету Хазар (м. Баку, Азербайджан) передбачено 12 кредитів ECTS на вивчення предметів дослідницького блоку, який включає 2 напрями: «Методи дослідження в освіті» та «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті». Курс «Методи дослідження в освіті» охоплює такі питання як: основи пошуку дослідницької проблеми, організація дослідження, якісна та кількісна обробка інформації, перевірка гіпотези, аналіз та презентація отриманих в ході дослідження даних, етика дослідження<sup>245</sup>. Показовим в цьому аспекті є досвід Бакинського слов'янського університету (м. Баку, Азербайджан) щодо запровадження в освітню програму магістрів спецкурсу «Педагогічна логіка», який є інтегрованим науковим напрямом у блоці психолого-педагогічних дисциплін<sup>40</sup>. На основі застосування логіко-порівняльних методів та аналізу педагогічних явищ цей предмет сприяє розвитку аналітичного мислення, вмінню критично осмислювати історико-педагогічні події та факти, вчить самостійно порівнювати, оцінювати, обирати та досліджувати оптимальні варіанти педагогічного впливу на особистість. В ході вивчення цього курсу студенти опановують структуру та основи науково-педагогічного дослідження<sup>40</sup>.

Науково-дослідницький блок освітньо-професійної програми підготовки вчителів-магістрів у Ванадзорському державному педагогічному університеті імені Ованеса Туманяна (м. Ванадзор, Вірменія) передбачає такі складники:

---

<sup>245</sup> Khazar University. School of Education, 2015. *Master of Arts Program in Educational Administration*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/s433/GRADUATE-PROGRAMS/en> [Accessed 21 January 2019].

- загальну науково-дослідницьку підготовку з поетапним зростанням наукового навантаження змісту дослідницької роботи – оволодіння основами наукових досліджень, підготовка курсової роботи, наукових доповідей;
- проведення дослідження для написання магістерської дисертації (II, III та IV семестри);
- дослідницька практика (III та IV семестри);
- презентація та захист магістерської дисертації (IV семестри)<sup>243</sup>.

Магістерська програма підготовки вчителя початкової школи (одного чи декількох предметів) в Батумському державному університеті імені Шота Руставелі (м. Батумі, Грузія) включає вивчення дисципліни «Наукові методи дослідження» і складає 125 годин (5 кредитів ECTS), з яких 75% академічного навантаження (95 год.) відводиться на індивідуальну самостійну роботу студентів. Цей курс викладається у першому півріччі навчання у магістратурі і готує студентів до виконання науково-педагогічних досліджень під час проходження практики та написання магістерської дисертації<sup>246</sup>.

Дослідницька спрямованість вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) простежується у застосуванні інноваційних форм, видів та засобів залучення студентів у дослідження. Як показав аналіз, неперервний дослідницький пошук майбутніх вчителів забезпечується через використання викладачами закладів вищої освіти різних форм організації освітнього процесу представлених у таблиці 6.

*Таблиця 6*

**Форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти педагогічного профілю в Азербайджані, Вірменії та Грузії, орієнтовані на розвиток дослідницької компетентності студентів**  
[систематизовано автором на основі власного дослідження]

---

<sup>246</sup> Shota Rustaveli State University, 2015. *Elementary or Secondary School Teacher (of one or multiple subjects). Master of Education Curriculum*. Batumi.

<b>Форми організації дослідницької діяльності студентів</b>	Індивідуальні	Підготовка рефератів, доповідей, дослідницькі завдання під час педагогічної практики, індивідуальні науково-дослідницькі завдання, написання курсових та дипломних робіт.
	Колективні	Групові дослідницькі проекти.
	Аудиторні	Проблемні лекції, семінари-дискусії, лабораторні, практичні заняття.
	Позааудиторні	Індивідуальні науково-дослідницькі завдання, виконання дослідницьких завдань під час педагогічної практики.
	Обов'язкові	Лекційні, семінарські, лабораторні, практичні заняття, індивідуальні (науково)-дослідницькі завдання під час практики, написання курсової та дипломної роботи.
	Добровільні	Участь у наукових товариствах, конкурсах, форумах, клубах, виступ з доповідями на наукових конференціях; виконання проектів, які мають на меті запровадження інноваційних ідей; підготовка публікацій у наукових виданнях.

Як засвідчує інформація подана у таблиці, в досліджуваних нами країнах використовується широкий спектр форм організації навчання бакалаврів та магістрів спрямованого на дослідження. Слід відмітити, що введення дослідницького аспекту в зміст вищої педагогічної освіти в цих державах відбувається різними темпами.

Вартим уваги в цьому контексті є досвід Університету Хазар (м. Баку, Азербайджан) по запровадженню новітніх видів та форм організації пошукової діяльності студентів. Так, під час вивчення курсу «Вступ до спеціальності» студенти-бакалаври (спеціальність – вчитель початкових класів) виконують такі індивідуальні завдання: обрати 5 статей з питань освіти та написати відгук, висвітлюючи основну думку автора статті та власну позицію з цього питання<sup>209</sup>. Колективна дослідницька робота організовується у такий спосіб: студенти обирають одну із запропонованих викладачем тем; підбирають літературу, що найбільше висвітлює проблематику питання та виокремлюють одне джерело,

яке потім за попередньою підготовкою групи, обговорюється на семінарському занятті. Пропонуються такі форми презентації: написати та представити дослідження на занятті, організувати дебати, підготувати відео-презентацію з використанням ІКТ та ін. Поширеним є також використання платформи Moodle для організації он-лайн дискусій в ході вивчення студентами таких курсів як «Навчальний план та оцінювання», «Креативність та інновації в освіті», «Принципи та методи настанов» та ін<sup>247</sup>.

Як відмічає азербайджанська вчена Р. Алієва, вибір творчого завдання власне є творчим завданням для педагога, так як потрібно знайти завдання, що відповідало б таким критеріям: відсутність однозначного рішення чи відповіді; практичність та ефективність у формуванні певних навичок, вмінь; пов'язане із життям тих, хто навчається; викликає інтерес; максимально відповідає цілям навчання<sup>237</sup>.

Вірменський науковець С. Оганесян вважає, що в магістратурі не слід копіювати форми та методи проведення лекцій та семінарських занять з практики підготовки бакалаврів<sup>238</sup>. Навчання магістрантів повинно носити дослідницький характер, що буде активізувати розвиток як особистісних так і професійних якостей майбутнього фахівця. Одним із ефективних засобів досягнення поставлених цілей, на думку автора, є проведення занять у вигляді дискусій. Лекція, яка передуює семінарському заняттю, повинна бути оглядовою, а на семінарських заняттях студенти презентують доповіді, визначаючи дискусійні питання, до обговорення яких долучаються всі студенти. Так, форма семінару, як зазначає дослідник, має такі взаємопов'язані цілі – перевірка знань магістрантів та розвиток у студентів вмінь та навичок самостійного, творчого, абстрактного мислення.

У педагогічних університетах досліджуваних нами країн функціонує розгалужена мережа науково-дослідних закладів (науково-дослідні інститути, центри, лабораторії), в роботу яких активно долучається студентська молодь.

---

<sup>247</sup> Khazar University. School of Education, 2016. *E-learning@Khazar University: Курсьы*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/moodle/course/category.php?id=4> [Accessed 25 January 2019].

Так, в Азербайджані при Міністерстві освіти сформовано Республіканську Раду науково-дослідницької та творчої роботи студентів, метою якої є покращення дослідницької та творчої діяльності майбутніх спеціалістів. В університетах країни створені умови для підтримки та залучення студентів як бакалаврського так і магістерського рівнів до пошукової діяльності в межах спеціальності. Студентське наукове товариство Бакинського слов'янського університету (м. Баку, Азербайджан) бере активну участь в організації та проведенні наукових конференцій, круглих столів та диспутів, долучаючи до роботи учнів загальноосвітніх шкіл<sup>248</sup>. Вагомий внесок у вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів в цьому університеті здійснюється через реалізацію проекту «Аудиторія+», який спрямований на розширення позааудиторної роботи студентів, використання нових методів у проведенні занять, розвиток критичного та творчого мислення шляхом залучення студентів до дискусій та обговорення актуальних питань<sup>249</sup>.

При Єреванському державному університеті мов та соціальних наук імені В. Я. Брюсова (м. Єреван, Вірменія) діє Рада молодих вчених, мета якої сприяти науково-дослідницькій діяльності студентів, розвитку та укріпленню міжнародних зв'язків молодих вчених та ін.<sup>250</sup> Прикладом інноваційних практик у сфері освіти у Вірменії також може слугувати діяльність навчального комплексу «Мхітар Себастаци», де успішно реалізуються такі програми як «Інновації та новітні методи в освіті», «Використання ІКТ в освіті», «Оцінювання: нові підходи» та інші. За підтримки програми InfoDev Світового банку у Вірменії створена он-лайн мережа «Три гранати», яка об'єднує студентів та вчителів в країні та за її межами і створює середовище для співпраці та подальшого професійного розвитку. Навчання у мережі здійснювалось із застосуванням новітніх технологій та завдань пошукового

<sup>248</sup> Бакинський славянський університет, 2016. *Студенческое научное общество*. [online] Режим доступу: <http://bsu-edu.org/RXabar.aspx?kkk=323> [Дата звернення 21 січня 2015].

<sup>249</sup> Бакинський славянський університет, 2015. *Проект «Аудитория +»*. [online] Режим доступу: <http://bsu-edu.org/RXabar.aspx?kkk=85> [Дата звернення 21 січня 2015].

<sup>250</sup> Єреванський державний університет мов та соціальних наук імені В. Я. Брюсова, 2015. *Совет молодых ученых*. [online] Режим доступу: <http://brusov.am/ru/science/the-council-of-young-science> [Дата звернення 21 січня 2015].



характеру: інтернет-дослідження, соціологічні дослідження, завдання спрямовані на розвиток критичного мислення, творчі письмові завдання. Як показали дослідження Світового банку, після проходження такого навчання учасники програми більш впевнено використовували завдання дослідницького характеру у власній педагогічній діяльності<sup>251</sup>.

У Грузії дослідницька діяльність викладачів та студентів координується спеціальними науково-дослідними підрозділами (інститутами), які створені при факультетах. Так, в Сухумському державному університеті на базі педагогічного факультету діє науково-дослідний інститут, що займається дослідженням питань освіти. Факультет видає реферативний науковий журнал «Освіта», де студенти та викладачі можуть публікувати результати власних досліджень<sup>252</sup>. Це свідчить про підтримку та популяризацію досліджень грузинських студентів.

Підготовка до дослідницької педагогічної діяльності в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) здійснюється також в процесі керованої педагогічної практики студентів.

Практична підготовка магістрантів на педагогічних факультетах має науково-дослідницький характер з обов'язковим виконанням дослідницьких проектів, написанням наукових статей за результатами практики, веденням щоденника практики, де має бути представлена рефлексія власного досвіду. На основі аналізу підготовки магістрантів педагогічних спеціальностей у трьох досліджуваних нами країнах можемо констатувати, що науково-педагогічна практика слугує своєрідним плацдармом для удосконалення дослідницьких вмінь та навичок студентів і є важливою умовою професійно-педагогічного становлення майбутніх учителів.

Виконання дослідження є обов'язковою складовою підготовки дипломної (кваліфікаційної) роботи як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях.

---

<sup>251</sup> Capper, J., 2000. Teacher Training and Technology: An Overview of Case Studies and Lessons Learned. *TechKnowLogia*, pp. 17-19.

<sup>252</sup> Sokhumi State University, 2015. *Research*. [online] Available at: [http://sou.edu.ge/index.php?lang\\_id=GEO&sec\\_id=138](http://sou.edu.ge/index.php?lang_id=GEO&sec_id=138) [Accessed 25 January 2015].

Проведений нами аналіз засвідчив, що у всіх трьох країнах дипломна (кваліфікаційна) робота виконуються здебільшого на завершальному етапі навчання і є самостійним, дослідницьким доробком студента-випускника. Основними цілями дипломних робіт є:

- 1) систематизація, укріплення та розширення теоретичних та практичних знань, розвиток аналітичного творчого мислення, вмінь творчого вирішення питань, що можуть виникати в ході педагогічної діяльності;
- 2) розвиток навичок самостійної, творчої роботи;
- 3) визначення рівня готовності студента до педагогічної діяльності.

Необхідно зазначити, що розподіл навчального навантаження для виконання кваліфікаційної роботи у бакалаврських програмах має свої особливості у кожній з досліджуваних нами країн. Наприклад, студенти педагогічних спеціальностей у Єреванському північному університеті (м. Єреван, Вірменія) протягом всього терміну навчання виконують 2 курсові роботи, кожна з яких оцінюється в 1 кредит ECTS (30 годин). Перша робота є обов'язковим елементом загально-професійної підготовки (V семестр), друга – як спецкурс дисципліни «Педагогіка та методика викладання» (VI семестр)<sup>225</sup>. Навчальним планом підготовки вчителя початкових класів у Батумському державному університеті імені Шота Руставелі (м. Батумі, Грузія) на підготовку кваліфікаційної роботи відведено 10 кредитів ECTS (250 годин), що включає лекційні заняття (30 год.), практичні заняття/консультації (90 год.), групову роботу (60 год.) та самостійну дослідницьку роботу (160 год.)<sup>226</sup>. Порядок підготовки та захисту випускних робіт на рівні бакалавра в Республіці Азербайджан регулюється такими документами: «Порядок підготовки випускних робіт на рівні бакалавра вищого навчального закладу» (Наказ Міністра освіти Азербайджанської Республіки № 152 від 13 березня 1997 року) та «Положенням про державну атестацію студентів бакалаврського ступеня вищих навчальних закладів Азербайджанської Республіки» (Наказ Міністра освіти № 54 від 27 січня 1997 року)<sup>95; 99</sup>. Ці документи визначають основні вимоги до структури, змісту та організації процедури захисту дипломної

роботи. В деяких освітніх програмах підготовки вчителів-бакалаврів в Азербайджані (наприклад, університет Хазар) виконання окремого самостійного наукового дослідження здійснюється під час проходження стажування в школі і має пошуковий та прикладний характер<sup>207</sup>.

Результатом науково-дослідницької роботи студентів-магістрантів є магістерська дисертація, на підготовку та захист якої відводиться третина навчального навантаження. Магістерська кваліфікаційна робота є ґрунтовним одноосібним дослідженням, яке пропонує творче вирішення актуальної наукової проблеми, уточнює та розширює розуміння певних аспектів у сфері професійної діяльності вчителя. На нашу думку, виконання магістерської роботи в процесі підготовки вчителів-магістрів у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) є ефективним інструментом вдосконалення дослідницьких вмінь та навичок майбутніх педагогів та водночас засобом перевірки рівня готовності студента-випускника до здійснення самостійних наукових досліджень в межах спеціалізації.

Отже, дослідницька робота студентів-бакалаврів педагогічних спеціальностей в країнах кавказького регіону має ознаки навчально-пізнавальної та творчої діяльності, з подальшим зростанням наукової складової досліджень на магістерському рівні підготовки. Азербайджан, Вірменія та Грузія мають різний об'єм напрацювань щодо реалізації мети підготовки вчителя-дослідника і рухаються різними темпами в напрямі запровадження та удосконалення дослідницької складової вищої педагогічної освіти та її змісту зокрема. Як показало наше дослідження, модернізація змісту підготовки майбутніх учителів відбувається у напрямі введення дослідницького компонента в освітній процес студентів як на бакалаврському так і на магістерському рівнях.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі представлено особливості моделювання, проектування змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан,

Вірменія, Грузія) на основі стандартоорієнтованого, компетентнісного та дослідницького підходів в умовах широкої інтернаціоналізації освітньо-професійних програм підготовки вчителів.

На основі проведеного аналізу досвіду країн в аспекті модернізації змісту підготовки майбутніх вчителів ми прийшли до висновку, що удосконалення змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії відбувається у напрямі її стандартизації. Виявлено, що основні вимоги до змісту підготовки вчителів визначаються уповноваженими державними органами країн (Міністерства освіти) та зафіксовані у нормативних документах (стандарти, закони, положення) національного та інституційного рівнів.

Представлено процес документотворення в сфері вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) відповідно до визначених нами у першому розділі дисертації періодів реформування вищої педагогічної освіти в цих державах.

Встановлено схожість позицій досліджуваних нами країн у трактуванні стандарту, який в узагальненому вигляді визначається як сукупність встановлених державою норм та вимог до структури, організації, змісту та якості підготовки кваліфікованих спеціалістів в системі вищої професійної освіти. Представлено схему моделювання змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія), що конкретизує процес стандартизації змісту підготовки педагогічних кадрів на державному рівні.

З'ясовано, що частина освітнього стандарту, яка присвячена змісту вищої педагогічної освіти визначає: мінімальну кількість годин/кредитів; розподіл навчальних дисциплін на блоки; підходи до вивчення державної мови у закладах вищої освіти (Азербайджан). Жодна з досліджуваних нами країн не має завершеного набору стандартів: національна рамка кваліфікацій, що відповідає міжнародним стандартам, професійний стандарт, що розробляється працедавцями та представниками вишів, освітній стандарт, що є конкретизацією шляхів формування загальних та спеціальних компетентностей.

Процес стандартизації є динамічним, про що свідчать поява нових документів, удосконалення вже існуючих положень та наближення до ідеальної моделі стандартизації.

Доведено, що оновлення стандартів вищої педагогічної освіти в цих країнах відбувається на засадах компетентнісного підходу, знаходиться на стадії осмислення, обговорення та пошуку оптимальних шляхів його реалізації. Загальні вимоги до підготовки спеціалістів в цих країнах представлені у форматі результатів навчання, які можна звести у дві групи – знання та розуміння, вміння та навички. Найповніше навчальні результати прописані у Грузії (знання і розуміння, застосування знань, висловлення суджень, комунікативні вміння, вміння вчитися, цінності).

Виявлено, що вміння та компетентності щодо педагогічної професії у досліджуваних нами країнах висвітлені у таких документах як: Національна рамка кваліфікацій (Азербайджан, Вірменія, Грузія), професіограма вчителя (Азербайджан), концепція та стратегія неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів (Азербайджан), галузевий стандарт для педагогічної професії (Грузія).

На основі аналізу освітніх реформ в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) з'ясовано, що модернізація змісту вищої педагогічної освіти відбувається через переосмислення цілей та результатів навчання, механізмів оцінювання якості педагогічної освіти, моделювання та проектування змісту освітніх програм.

Доведено, що компетентнісна спрямованість змісту вищої педагогічної освіти в цих державах виявляється у створенні уніфікованої системи вимог до результатів навчання у форматі знань, умінь/навичок та компетентностей на бакалаврському та магістерському рівнях; у описанні вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх вчителів, що зазначено у професійних стандартах та концепціях щодо розвитку педагогічної освіти; та у деталізації цілей та навчальних результатів для педагогічної професії в робочих навчальних програмах дисциплін.

На основі проведеного аналізу змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) розроблено схему структурування змісту вищої педагогічної освіти, яка відображає процес добору змісту підготовки учителів на макро-, мезо-, мікрорівнях. Встановлено, що удосконалення підготовки майбутніх вчителів відбувається у напрямі посилення дослідницької складової змісту.

З'ясовано, що на бакалаврському рівні підготовки майбутніх вчителів розвиток дослідницьких вмінь, навичок та цінностей відбувається опосередковано через вивчення психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, в ході пізнавальної діяльності (завдання пошукового характеру, інноваційні форми організації навчання), педагогічної практики та під час підготовки кваліфікаційних робіт.

Виявлено, що в процесі навчання дослідницька діяльність студентів має ускладнюючий характер, що включає зростання навантаження змісту творчого пошуку, збільшення кількості завдань орієнтованих на самостійну дослідницьку роботу студентів, що є підготовкою до написання кваліфікаційної роботи на завершальному етапі навчання.

Дослідницький аспект у змісті вищої педагогічної освіти в системі магістерської підготовки вчителів країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) характеризується науковою спрямованістю і є ефективним інструментом розвитку дослідницької компетентності майбутніх вчителів та водночас засобом перевірки рівня готовності студента-випускника до здійснення самостійних наукових досліджень в межах спеціалізації.

Результати дослідження розділу 2 висвітлено у наукових публікаціях автора дисертації:

1. Федорчук, І.В., 2014. Стандартизація змісту вищої педагогічної освіти в Грузії. В: *Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару*. Київ, Україна, 5 червня 2014, Київ, с. 167-168.

2. Федорчук, І., 2013. Реформування педагогічної освіти: досвід Вірменії. В: *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 10 червня 2013, с. 170-172.

3. Федорчук, І., 2016. Педагогічна інтернатура – умова професійного становлення молодого вчителя (на матеріалах Республіки Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., Ніжин, Україна, 22-23 червня 2016, с. 114-116.

4. Федорчук, І.В., 2017. Дослідницька діяльність студентів педагогічних спеціальностей у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 178-183.

5. Федорчук, І., 2016. Дослідницька спрямованість змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія). В: *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі*: матеріали наук.-практ. семінару, Київ, Україна, 6 червня 2016, с. 184-186.

6. Федорчук, І., 2017. Компетентністний підхід до структурування змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації*: збірник тез доповідей I Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, Україна, 15-16 червня 2017, с. 188-189.

### РОЗДІЛ 3

## ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ АЗЕРБАЙДЖАНУ, ВІРМЕНІЇ ТА ГРУЗІЇ В ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### 3.1. Сучасний стан модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Україні

Важливість і необхідність удосконалення змісту підготовки вчителів відображено у таких національних документах стратегічного значення як Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1993), Концепція педагогічної освіти (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Державна програма «Вчитель» (2002), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), Національна стратегія розвитку освіти на 2012-2021 (2011), «Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018). Тут зазначається, що розвиток неперервної педагогічної освіти має бути спрямований на модернізацію змісту, форм, методів та технологій навчання на всіх рівнях освіти відповідно до вимог інформаційного громадянського полікультурного суспільства.

У розгляді вітчизняного змісту вищої педагогічної освіти, а також етапів його оновлення у площині теоретичних та практичних пошуків цінними є дослідження таких науковців як Б. Андрієвський, В. Андрущенко, В. Бондар, А. Глузман, О. Катеринчук, О. Кобрій, В. Кремень, О. Листопад, О. Мещанінова, Н. Ничкало, Є. Суліма, С. Тезікової та ін. Розглядаючи вплив політичних, економічних та соціальних чинників на розвиток вищої освіти, вчені акцентують увагу на трансформації концептуальних засад добору та структурування змістового компонента підготовки педагогічних кадрів.



Аналіз літератури з окресленої проблеми засвідчив, що необхідність модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Україні викликана такими факторами розвитку сучасної освітньої системи:

- 1) глобальні тенденції розвитку змісту педагогічної освіти (гуманізація, гуманітаризація, демократизація, стандартизація, нарощування аксіологічного та діяльнісно-творчого компонентів ЗПО, інтеграція навчальних дисциплін та ін.);
- 2) зміна соціального та професійного замовлення на підготовку спеціалістів в системі педагогічної освіти, що передбачає її переорієнтацію на розвиток компетентностей майбутніх спеціалістів;
- 3) реформування вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів в освіті.

Розглянемо перебіг подій щодо становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в Україні у досліджуваний період, беручи до уваги запропоновані нами етапи реформування вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) (Таблиця Д.1, Додаток Д).

**Період становлення** (1991–2005 рр) позначився для України поступовим вдосконаленням змісту вищої педагогічної освіти. Необхідність реформування освіти була визнана суспільством ще до проголошення незалежності України (Постанова Верховної Ради Української РСР від 24.08.1991 р.), про що свідчить прийняття у травні 1991 року Закону «Про освіту». У цьому контексті важливим є й факт прийняття ще у жовтні 1989 року Закону «Про мови в Українській РСР», що спонукало до дискусій у суспільстві щодо ознак державності, введення у навчальні плани підготовки вчителів дисципліни «Практичний курс української мови» та запровадження спілкування державною мовою в освітньому середовищі. Обидва документи ми розглядаємо як такі, що заклали підвалини для подальшого реформування педагогічної освіти в Україні за такими векторами: соціальне замовлення на вчителя нового покоління, орієнтація на національну своєрідність, закономірна необхідність підтримки державності на всіх рівнях освіти. Протягом цього періоду зазнали змін і

підходи до викладання окремих дисциплін. Наприклад, під час конструювання змісту дисципліни «Історія педагогіки», акцент змістився на вивчення та аналіз майбутніми вчителями педагогічної просвітницької думки українських освітян. Введення дисципліни «Педагогічна техніка», спецкурсу «Актуальні проблеми навчання та виховання» мали на меті ознайомити студентів з особливостями майбутньої педагогічної діяльності та новими функціями вчителя у сучасному інформаційному суспільстві.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 року № 48 було розпочато експеримент з кредитно-модульної системи організації освітнього процесу, що свідчить про вжиття заходів щодо приведення української вищої освіти у відповідність до європейських та світових стандартів<sup>253</sup>.

Саме в цей період були затверджені перші галузеві стандарти вищої освіти з напрямку підготовки 0101 «Педагогічна освіта» зі спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти» (математика, фізика (наказ Міністерства освіти і науки України від 02.10.2002 № 546), географія, біологія, хімія, музика, хореографія, історія (Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.08.2003 № 576), українська мова і література, російська мова і література, фізична культура, іноземна мова (Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.12.2004 № 900); «Практична психологія», «Дефектологія» – Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.12.2004 № 900), які розроблялися робочими групами та координувалися Інститутом змісту і методів навчання (тепер Інститут модернізації змісту освіти) Міністерства освіти і науки України.

На думку одного із розробників галузевого стандарту зі спеціальності «Іноземна мова» С. Тезікової, «галузевий стандарт має розглядатися як модель професійної компетентності майбутнього вчителя та передбачати опис професійних функцій, компетентностей, їх рівнів та показників

---

<sup>253</sup> Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ від 23.01.2004 № 48.* [online] Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v05\\_4290-03](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v05_4290-03) [Дата звернення 25 січня 2019].

сформованості». Учена зазначає, що відсутність такої моделі професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови спричинила ситуацію, коли стандарт формувався з положень існуючих освітніх програм (гуманітарних, психолого-педагогічних та фахових дисциплін) і старий підхід, який базувався на підставі предметних знань, адаптувався до сучасних компетентностей. Розробники галузевих стандартів описували підготовку вчителя до викладання предмету спеціалізації і не торкалися гуманітарних, педагогічних та психологічних знань. Вимоги до гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці були розроблені та представлені в інструктивному листі Міністерства освіти і науки України від 19.06.2002 р. № 1/9-307. Психолого-педагогічний блок не був доведений до завершення, що спричинило ситуацію фрагментарності у процесі творення стандартів. Визначені розробниками галузевого стандарту виробничі функції не були наскрізними і недостатньо повно відображали професійну діяльність вчителя у сучасній школі. Отже, необхідність вироблення загальної моделі фахівця-вчителя, яка повинна утворюватися з гуманітарної, природничо-наукової, психолого-педагогічної, методичної та філологічної складових, визначення наскрізних професійних компетентностей майбутнього вчителя, які б охоплювали всі функції його професійної діяльності залишалась актуальною<sup>254</sup>.

Цінність процесу стандартотворення цього періоду, на наш погляд, полягає у створенні умов до наближення усвідомлення освітянами України самого процесу розробки стандартів, узгодженні термінології, вивченні зарубіжного досвіду та визначення методології щодо удосконалення стандартів нового покоління.

На цьому етапі відбулося запровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу та трансформовано розуміння кредиту від

---

<sup>254</sup> Тезікова, С.В., 2007. Підготовка вчителя іноземної мови у контексті реформ, орієнтованих на стандарти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 5, с. 158-163.

54 год. (кількість академічних годин на тиждень (1 кредит), спочатку до 36 год., а з часом до 30 год. на один кредит. З огляду на тему нашого дослідження, важливим є рекомендований розподіл навчального часу між циклами підготовки бакалаврів: гуманітарна і соціально-економічна підготовка –  $20\pm 5\%$ ; природничо-наукова-підготовка –  $25\pm 5\%$ ; професійна та практична підготовка –  $55\pm 5\%$ . Для магістерського рівня було рекомендовано розподіляти навчальний час між такими циклами: професійно-орієнтована гуманітарна та соціально-економічна підготовка ( $20\pm 5\%$ ); природничо-наукова, професійна та практична підготовка ( $80\pm 5\%$ )<sup>255</sup>. Слід зазначити, що на цьому етапі державних стандартів для магістерського рівня не було розроблено. Освітні заклади розробляли власні тимчасові стандарти і навчальні плани підготовки спеціалістів. Надалі, у відповідності з Наказом Міністерства освіти і науки України від 09.07.2009 р. № 642 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» запропоновано різні обсяги навчального часу за циклами для фізико-математичних, природничих та гуманітарних напрямів підготовки фахівців. Цю інформацію представлено нами у таблиці 7.

Таблиця 7

**Обсяг навчального часу за циклами підготовки для фізико-математичних, природничих та гуманітарних напрямів підготовки фахівців<sup>256</sup>**

Цикли підготовки	Фізико-математичний та природничий напрям (%)	Гуманітарний напрям (%)
Гуманітарна та соціально-економічна підготовка	10	15
Математична та природничо-наукова підготовка	25	20
Професійна та практична підготовка	65	65

<sup>255</sup> Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти, 1998. *Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою: Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 31.07.1998 № 285*, Київ, с. 57-58.

<sup>256</sup> *Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента: Наказ від 09.07.2009 № 642*. [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/4283/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4283/) [Дата звернення 25 січня 2019].

Наведена інформація є свідченням того, що зміст вищої педагогічної освіти поступово наближається до професійно-орієнтованого, при цьому зберігається намагання сприяти інтелектуальному та культурному розвитку студента, виходячи з його інтересів, уподобань та потреб, що відповідає європейським традиціям вищої освіти.

Цінним для нашого дослідження змісту вищої педагогічної освіти є рекомендація Міністерства освіти і науки України щодо розподілу навчального часу на нормативну частину змісту освітньо-професійної програми ( $65\pm 5\%$ ) та вибіркової ( $35\pm 5\%$ ) від максимального навчального навантаження. Отже, наведені дані дозволяють констатувати той факт, що на цьому етапі більшість навчального часу ще відводилась на вивчення саме нормативних дисциплін, які часто дублювали список традиційних гуманітарних та професійних курсів.

Підписання у 2005 році Болонської декларації як для України так і для країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) стало початком нового етапу розвитку вищої педагогічної освіти і відповідно вдосконалення змістового компонента підготовки вчителів, для якого характерним стає збільшення самостійної роботи студентів та зменшення аудиторної, введення вибірових дисциплін, підтримка практичної підготовки майбутніх вчителів.

У *реформаторський період* вищої педагогічної освіти, питанню модернізації змісту вищої педагогічної освіти приділялася значна увага. Протягом 2005–2010 рр в Україні йшла робота над подальшим вивченням та запровадженням основних принципів Болонської декларації у вищу педагогічну освіту. Моделювання змісту підготовки учителів відбувалося стрімко і цілеспрямовано, про що свідчить затвердження низки нормативних документів щодо впровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу, організації вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором

студента, запровадження кредитно-трансферної системи, Додатка до диплома Європейського зразка та ін.<sup>257; 258; 259; 260</sup>

У «Плані дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» представлено основні завдання щодо удосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти, де увагу акцентовано на розробці інноваційної моделі навчання у вищій школі з метою проектування освітнього середовища для особистісно орієнтованого підходу до студента та сприяння організації його самостійної та індивідуальної навчальної діяльності; запровадження когнітивно, діяльнісно, особистісно орієнтованих технологій; використання інформаційно-комунікаційних технологій; дистанційного навчання та навчання протягом життя. Реалізація цих та інших завдань покликана забезпечити досягнення основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці<sup>261</sup>.

У відповідності з Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.02.2010 р. № 101 «Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів» рекомендовано передбачити у розподілі часу з циклів фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, професійної та практичної підготовки:

- нормативну частину змісту освіти – не більше 50% відведеного на відповідний цикл часу;

<sup>257</sup> Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента: Наказ від 09.07.2009 № 642. [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/4283/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4283/) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>258</sup> Міністерство освіти і науки України, 2019. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ від 30.12.2005 № 774. [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3177/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3177/) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>259</sup> Міністерство освіти і науки України, 2018. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи: наказ від 16.10.2009 № 943. [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0943290-09> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>260</sup> Міністерство освіти і науки України, 2018. Щодо запровадження Додатка до диплома Європейського зразка: Лист від 10.06.10. № 1/9-409. [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/7846/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7846/) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>261</sup> Міністерство освіти і науки України, 2018. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року: наказ від 13.07.2007 № 612. [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/2514/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2514/) [Дата звернення 25 січня 2019].

- вибіркову частину змісту освіти – не менше 50 % відведеного на відповідний цикл часу, який порівну поділяється між самостійним вибором закладу вищої освіти та вільним вибором студентів (п.1.6)<sup>262</sup>.

Як бачимо, на цьому етапі продовжується трансформація розуміння нормативної та вибіркової складової змісту підготовки фахівця. Нормативна частина поступово скорочується, але введення поняття *самостійний вибір закладу освіти* дозволяє зберігати її позиції, з одного боку, а з іншого створює умови для збереження та перерозподілу науково-педагогічних кадрів, які мали переорієнтуватися та запропонувати нові підходи до викладання навчальних дисциплін.

Підготовка педагогічних працівників в цей період стала предметом спеціального розгляду на колегії Міністерства освіти і науки України від 26 листопада 2009 року (протокол № 13/6-4) «Про стан виконання Плану дій щодо реформування системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних працівників на 2009-2012 роки». Для визначення змісту педагогічної освіти фахівців, які навчаються у класичних університетах, було запропоновано проведення педагогічного експерименту щодо підготовки педагогічних працівників за інноваційними технологіями (Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.02.2010 р. №88). У ході експерименту передбачалась перевірка «послідовної» моделі підготовки, за якою навчання фахівця за предметом спеціалізації відбувається на першому етапі, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та проходження навчальної практики може відбуватися на завершальному етапі. Запроваджуючи цей експеримент Міністерство освіти і науки України передбачало створення консорціумів класичних, педагогічних університетів, інститутів підвищення кваліфікації, які

---

<sup>262</sup> Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів: наказ Міністерства освіти і науки України від 10.02.2010 № 101*. [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/6703/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6703/) [Дата звернення 24 березня 2019].

б об'єднали свої можливості для трансформації програм підвищення кваліфікації в програми професійного розвитку педагогів впродовж життя<sup>263</sup>.

**Період інтенсифікації реформування** змісту вищої педагогічної освіти, який ми визначили з 2010 року по теперішній час, включає значно ширший спектр реформ української вищої педагогічної освіти у порівнянні з попередніми роками. Розроблена і затверджена Національна рамка кваліфікацій (2011), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), новий Закон «Про вищу освіту» (2014), Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015), Закон «Про освіту» (2017), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018). Ці та інші документи заклали міцні підвалини для стабільного розвитку вищої педагогічної освіти України з урахуванням європейських та світових тенденцій в освіті. Розвиток змісту вищої педагогічної освіти України у досліджуваній період відбувався в рамках правового поля Закону України «Про вищу освіту» (2014), який декларує новий підхід до розвитку вищої освіти – студентоцентроване навчання, в основі якого компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм. В документі також визначені основні напрями подальшого реформування структурно-організаційного та змістового компонентів підготовки висококваліфікованих кадрів.

Значущим для добору та структурування змісту підготовки майбутніх спеціалістів стали зміни структурно-організаційного характеру. Так, згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266, підготовка здобувачів вищої освіти в галузі «Освіта» здійснюється за такими спеціальностями: науки про освіту, дошкільна освіта, початкова освіта, середня освіта (за предметними спеціалізаціями), професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціальна освіта, фізична культура і спорт<sup>264</sup>.

<sup>263</sup> Київська міська організація Профспілки працівників освіти і науки України «Освітня столиця», 2017. *МОН запровадить експеримент підготовки вчителів за інноваційними технологіями*. [online] Режим доступу: <http://profspilka.kiev.ua/publikacii/novyny/477-mon-zaprovaдит-eksperiment-pidgotovki-vchiteliv.html> [Дата звернення 31 березня 2019].

<sup>264</sup> Кабінет Міністрів України, 2019. *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 №*



Бакалаврські та магістерські програми підготовки спеціалістів віднесено новим Законом «Про освіту» (2017) до першого і другого рівнів вищої освіти, що відповідає 7-му (бакалавр) та 8-му (магістр) рівням Національної рамки кваліфікацій (2011). Зміст цих кваліфікаційних рівнів розкривається через опис рівня знань, умінь, комунікації, автономності і відповідальності здобувача кваліфікації цих рівнів (табл. 8).

Таблиця 8

**Опис вітчизняних кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра<sup>265; 266</sup>**

Рівень	Знання	Уміння	Комунікація	Автономність і відповідальність
<b>7 (бакалавр)</b>  Здатність особи вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов і вимог	спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи	розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог	зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються	прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування
	критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі	проведення дослідницької та/або інноваційної діяльності	використання іноземних мов у професійній діяльності	відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди

266. [online] Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>265</sup> Кабінет Міністрів України, 2019. *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341*. [online] Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>266</sup> *Про вищу освіту*: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. [online] Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> [Дата звернення 25.01.2019].

	предметних галузей			здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним
<b>8 (магістр)</b> Здатність особи розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог	найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідницької та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей.	критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей	спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності	ініціювання інноваційних комплексних проєктів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації
		розроблення та реалізація проєктів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем		соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень  здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших

Як бачимо, бакалаврський рівень підготовки вчителів передбачає формування та розвиток здатності комплексного вирішення складних задач і проблем у педагогічній діяльності або у процесі навчання. Магістерський рівень, реалізуючи принцип наступності, розширює та ускладнює спектр

підготовки з акцентом на розвитку здатності переосмислювати наявні та створювати нові цілісні знання та практики на основі досліджень.

Досягнення зазначених у таблиці 8 кваліфікаційних вимог підготовки бакалаврів та магістрів здійснюється через зміст освіти, закладений у відповідних освітніх програмах, дидактичних засобах (підручники, посібники, методичні рекомендації) та навчальних матеріалах викладачів, що віднесені нами до етапу конструювання змісту.

З набуттям чинності нового Закону України «Про вищу освіту» (2014) почався новий етап інтеграції української вищої освіти в європейський освітній простір шляхом модернізації освітніх програм, підходів до їх побудови та реалізації. Так, в законі зазначені нові вимоги до освітньої програми (ст. 10 *Стандарти вищої освіти*), а саме:

- 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- 2) перелік компетентностей випускника;
- 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 4) форми атестації здобувачів вищої освіти;
- 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності)<sup>267</sup>.

Закцентуємо увагу на деяких структурних елементах освітньої програми, що визначають кардинально новий погляд на зміст педагогічної освіти, а це – перелік компетентностей випускника та нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання. Зазначені компоненти програми є методологічною основою концепції студентоцентрованого навчання, що набула поширення в Європі на початку XXI століття з розвитком Болонського процесу.

---

<sup>267</sup> Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. [online] Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> [Дата звернення 25.01.2019].

Основні ідеї студентоцентрованого навчання («навчання, орієнтоване на студента»; «орієнтація на вихід») сформульовано у рамках європейського проекту Тюнінг «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning educational structures in Europe, TUNING), метою якого є узгодження освітніх структур та освітніх програм на основі різноманітності та автономності. Ініційований у 2000 році, проект перетворився на процес, підхід до вдосконалення, запровадження, оцінювання та підвищення якості програм всіх трьох циклів вищої освіти<sup>268</sup>. У зв'язку із низьким рівнем англомовної компетентності освітян України та незначним поширенням інформації про Тюнінг, європейські рекомендації щодо модернізації змісту підготовки вчителів залишалися поза увагою на всіх рівнях: політика, теорія, практика. Лише на цьому етапі, завдяки співпраці Національної Академії педагогічних наук та Національного Темпус/Еразмус+ офісу в Україні, за участі яких підготовлено переклад нормативних документів проекту Тюнінг, методичні рекомендації щодо розробки освітніх програм та проведено імплементацію матеріалів на конференціях, семінарах та у засобах масової інформації стало можливим поступово просуватися від проектування змісту педагогічної освіти (рівень ЗВО) до його конструювання (рівень викладача навчальної дисципліни).

До ухвалення нової редакції Закону «Про вищу освіту» (2014) традиційний підхід до побудови освітніх програм мав вектор «згори – вниз», тобто відповідність назви програми затвердженому переліку спеціальностей, стандарту вищої освіти, що передбачає наявність нормативних дисциплін (до 70% від усього навчального навантаження) та науковим ресурсам закладу вищої освіти (для заповнення варіативної частини навчального плану). Такий підхід відображає навчання орієнтоване на викладача («навчання на вхід»), що негативно позначається на якості підготовки випускника через недостатнє врахування вимог роботодавців до особистості майбутнього спеціаліста.

---

<sup>268</sup> *Tuning Educational Structures in Europe*, 2017. [online] Available at: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> [Accessed 25 January 2019].

У контексті студентоцентрованого навчання методологія створення освітніх програм вибудовується «знизу–вгору» – від визначення затребуваності освітньої програми та консультацій із зацікавленими особами до ліцензування та акредитації освітньої програми відповідними організаціями. Тепер розробка освітньої програми має здійснюватися за таким алгоритмом:

1. Визначення потреби та потенціалу програми.
2. Визначення профілю та ключових компетентностей.
3. Формулювання програмних результатів навчання.
4. Вирішення питання щодо модуляризації освітньої програми.
5. Визначення компетентностей та формулювання результатів навчання для кожного модуля.
6. Визначення підходів до викладання, навчання та оцінювання.
7. Перевірка охоплення ключових загальних та предметно-спеціалізованих компетентностей.
8. Розроблення освітньої програми та її структурних одиниць.
9. Перевірка збалансованості та реалістичності програми.
10. Моніторинг та удосконалення програми в процесі її реалізації<sup>269</sup>.

Серед перерахованих кроків створення освітньої програми новим для українського загалу є термін «профіль освітньої програми». В методичних рекомендаціях по розробленню освітніх програм створених Національною академією педагогічних наук України у співпраці з Національним Темпус/Еразмус+ офісом в Україні вказується, що профіль програми визначає характерні риси освітньої програми і є інструментом прозорості освітніх програм<sup>270</sup>. Тут подаються галузь знань, рівень програми, основний фокус програми, ключові результати навчання, особливості освітнього середовища, а також основні види навчання, викладання та оцінювання. Профіль програми

<sup>269</sup> Рашкевич, Ю.М., 2016. Розроблення освітніх стандартів та освітніх програм. В: *Матеріали Національної команди експертів з реформування вищої освіти, проекту ЄС «НЕО в Україні»*. Національний Еразмус+ офіс в Україні. [online] Режим доступу: <http://www.erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protseesu.html> [Дата звернення 10 жовтня 2016].

<sup>270</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В. 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 36-37.

має визначатися в процесі консультацій із зацікавленими сторонами (викладачі, працевластувачі, випускники, представники студентів) та може використовуватися для полегшення розуміння специфіки освітніх програм. В цьому документі подається основна інформація про освітню програму: мета, характеристика, здатність до працевлаштування та подальшого навчання, стиль викладання, програмні компетентності та результати навчання<sup>271</sup>.

За новою методологією освітні програми можуть розроблятися за принципом модуляризації – підхід до побудови програми, при якому її компоненти-модулі (курси/навчальні дисципліни) мають однаковий або кратний вимір (наприклад, 5-10-15 кредитів ECTS)<sup>272</sup>. Як зазначається, модульна структура програм сприятиме прозорості і полегшить мобільність та взаємовизнання, запобігатиме надмірній фрагментації навчального матеріалу<sup>273</sup>.

Як бачимо, процес проектування та впровадження освітніх програм передбачає циклічність і потребує постійного контролю збалансованості програми та моніторингу її відповідності та затребуваності. На допомогу розробникам, а відтепер це – колективи різних кафедр і викладачів автономного закладу вищої освіти, в ході проекту Тюнінг розроблені блоки запитань, відповіді на які дадуть змогу розробникам провести самосертифікацію створеної програми<sup>274</sup>.

За результатами дослідження стає зрозумілим, що описані нами підходи до колегіального визначення змісту підготовки вчителів у Грузії (Розділ 2, с.148-149 нашої роботи) на сьогодні рекомендовані і до впровадження в Україні шляхом запровадження нових явищ як-то: *група забезпечення, гарант освітньої програми, група розробників освітньої програми*, які покликані стимулювати до колективних та відповідальних рішень щодо змісту освітніх програм і результатів навчання, які вони мають забезпечити.

<sup>271</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В. 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 38.

<sup>272</sup> Національний освітній глосарій: вища освіта, 2014. Київ. с. 36.

<sup>273</sup> Вступне слово до Проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. (переклад брошури проекту Тюнінг). с. 45-46.

<sup>274</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М., та Таланова Ж.В. 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 28-32.

Задекларована в Законі «Про вищу освіту» (2014) академічна автономія (права та відповідальність за розроблення та реалізацію освітньої програми покладається на вищий навчальний заклад) знімає нормативні вимоги до змісту підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти. Новий підхід до стандартизації запроваджує набори програмних компетентностей та результатів навчання, що, на думку Ю. Рашкевича, «з одного боку дає можливість чітко позиціонувати кожную програму на національній та світовій освітянській мапі, з іншого – залишає усі можливості вишам щодо врахування локальних потреб ринку праці, наукових та дидактичних традицій, методів та технологій навчання»<sup>275</sup>.

Отже, проаналізувавши реформування вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) та Україні, можемо стверджувати, що розвиток вищої педагогічної освіти у всіх чотирьох досліджуваних нами країнах має схожі риси і при цьому певні особливості. Наприклад, у 90-х роках Азербайджан, Вірменія та Грузія мали швидші ніж в Україні темпи удосконалення вищої педагогічної освіти за рахунок уваги до цих країн міжнародної спільноти через суспільно-економічні негаразди у цих державах (збройні конфлікти на території Нагірного Карабаху, Абхазії та Південної Осетії). З підписанням Болонської декларації у 2005 році, країни кавказького регіону та Україна засвідчили своє бажання долучитися до європейських та світових стандартів освіти і взяли курс на реформування та модернізацію вищої педагогічної освіти, а відтак і змісту вищої педагогічної освіти.

Аналіз інноваційних підходів до оновлення змісту вищої педагогічної освіти в Україні на початку XXI століття дозволяє окреслити основні напрями вдосконалення, а саме:

- гуманізація та гуманітаризація;

---

<sup>275</sup> Рашкевич, Ю., 2015. Побудова стандартів вищої освіти та освітніх програм в контексті нового Закону України «Про вищу освіту». *Освітня політика. Портал громадських експертів*. [online] Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/519-pobudova-standartiv-vishchoji-osviti-ta-osvitnikh-program-v-konteksti-novogo-zakonu-ukrajini-pro-vishchu-osvitu> [Дата звернення 25 січня 2019].

- стандартизація;
- інтернаціоналізація;
- спрямованість змісту вищої педагогічної освіти на компетентнісні засади;
- надання освітньому процесу дослідницької спрямованості;
- збереження національної ідентичності.

**Гуманізація та гуманітаризація.** Структурування змісту вищої педагогічної освіти на гуманістичних засадах спрямоване на розвиток особистості майбутнього вчителя засобами навчального матеріалу і передбачає повагу до людської гідності студента, прийняття його особистісних цілей, запитів та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розвитку здібностей майбутнього педагога.

Питання гуманізації та гуманітаризації вищої освіти досліджуються у працях В. Андрущенка, В. Безклубенка, І. Беха, В. Бітаєва, О. Вознюка, В. Галузинського, О. Глузмана, С. Гончаренка, І. Зязюна, К. Корсака, В. Кременя, І. Кузнєцова, В. Курила, М. Лукашевича, М. Поповича, С. Романова, О. Сидоренка, С. Сисоєвої, Ю. Терещенка, С. Шейка, А. Ярошенко та ін.

Український дослідник В. Андрущенко зауважує, що «важливим моментом гуманізації вищої освіти має стати не тільки розвиток особистості, яка здобуває освіту, а й розвиток того соціального середовища, в якому вже почала застосовувати знання зазначена особистість, або в якому вона ще тільки почне працювати після здобуття освіти»<sup>276</sup>.

Концепція гуманізації змісту педагогічної освіти нерозривно пов'язана з її гуманітаризацією, яка забезпечує формування гуманістичних міжособистісних відносин.

Гуманітарна спрямованість педагогічної освіти забезпечується в процесі вивчення навчальних дисциплін всіх циклів, при вирішенні методологічних,

---

<sup>276</sup> Андрущенко, В., 2001. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*, №1, с. 11-17.



загальнолюдських проблем у фундаментальних науках, розгляді соціально-прикладних аспектів в спеціальних дисциплінах, вивченні психолого-педагогічних, методичних підходів, концепцій та теорій. Це, на думку О. Глузмана, забезпечує системний характер світоглядної підготовки студентів, єдність соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку майбутнього педагога<sup>277</sup>.

Гуманітаризація змісту вищої педагогічної освіти передбачає пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів змісту підготовки майбутніх вчителів, трансформацію принципів взаємодії гуманітарних, культурологічних та спеціальних дисциплін, які логічним центром визначають особистість. Як зазначає Л. Міщенко, гуманітаризація змісту педагогічної освіти, що втілює у всіх його компонентах ідеї антропоцентризму, повинна забезпечувати змістову єдність та завершеність базового психолого-педагогічного знання, яке розглядає людину як суб'єкт освіти в його сутнісних біо-психо-соціо-культурних якостях, в реальних процесах становлення його особистості, що протікають в традиційних та інноваційних освітніх системах, ядром яких мають виступати взаємозбагачуючий діалог, суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя та учня<sup>278</sup>.

З огляду на освітній процес гуманітаризація проявляється у підвищенні статусу гуманітарних дисциплін при радикальному їх оновленні<sup>279</sup>. Так, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 09.07.2009 р. № 642 для підготовки бакалаврів гуманітарних напрямів передбачено 36 кредитів ECTS на вивчення дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку, до якого включено такі предмети як історія України (3 кредити ECTS), філософія (3 кредити ECTS), історія української культури (2 кредити ECTS), іноземна мова (5 кредитів ECTS), українська мова (за професійним спрямуванням) (3 кредити ECTS). До вибірових навчальних дисциплін віднесено політологію,

<sup>277</sup> Глузман, А.В. 1997. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Київ, с. 201.

<sup>278</sup> Мищенко, Л.И. 1997. *Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов*. Доктор наук. Курск.

<sup>279</sup> Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ, с. 77.

соціологію, логіку, етику та естетику, релігієзнавство, основи конституційного права, економіку, історію науки і техніки<sup>256</sup>. Вивчення цих дисциплін спрямовано на формування у майбутніх вчителів широкого наукового світогляду, соціального досвіду та створює базис для опанування педагогічної професії. Критерієм ефективності такої підготовки є не об'єм навчальних дисциплін, а їх творче засвоєння, спрямоване на формування цілісного світогляду майбутнього спеціаліста<sup>280</sup>. З позиції гуманістичної спрямованості змісту підготовки вчителів показовим є курс «Історія української культури», орієнтований на формування у студентів загальнолюдських та національних цінностей та компетентностей у сфері культури України, сприяє самоідентифікації, творчій самореалізації та духовному самовдосконаленню майбутніх фахівців у ході засвоєння закономірностей і кращих зразків української культурно-мистецької спадщини<sup>281</sup>.

**Стандартизація.** Запровадження стандартів, що визначають сукупність нормативних вимог до змісту підготовки педагогічних кадрів, позиціонується як один із ефективних механізмів оцінювання якості освіти, ліцензування та акредитації освітніх програм, атестації випускників<sup>282</sup>.

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році істотно змінює концептуальні ідеї щодо стандартизації національної вищої освіти. Якщо раніше Закон передбачав три рівні стандартів (стандарт вищої освіти, галузевий стандарт ВО, стандарт вищої освіти ЗВО), то тепер виокремлюють стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти (ст. 9, 10 Закону «Про вищу освіту»); стандарти освіти (ст. 32) і професійні стандарти (ст. 39) за Законом «Про освіту» (2017).

Стандарт вищої освіти розглядають як сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за

<sup>280</sup> Глузман, А.В., 1997. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Київ, с. 220.

<sup>281</sup> Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2011. *Інформаційний пакет психолого-педагогічного факультету*. Полтава, с. 42.

<sup>282</sup> Бахрушин, В., 2016. Стандарти вищої освіти. [online] *Освітня політика. Портал громадських експертів*. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/689-standarti-vishchoji-osviti> [Дата звернення 25 січня 2019].

кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності<sup>267</sup>. Цей стандарт розробляють для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовують для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ). Сукупність нормативних вимог визначена стандартом передбачає врахування пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать ЗВО і галузеві об'єднання організацій роботодавців. Розробка та затвердження стандарту здійснюється Міністерством освіти і науки України за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Професійні стандарти розглядають як вимогу до компетентностей працівника, які визначаються за участі і тих, хто використовує фахівців у виробництві, і тих хто готує цих фахівців у закладах професійної освіти, і тих, хто споживає продукт діяльності фахівців. Отже, очевидним є децентралізація процесу стандартизації та перенесення його у сферу відповідальності колегіальних органів (центри, групи, ради) або неурядових професійних організацій, що повністю відповідає європейському вектору розвитку освіти.

Нові стандарти вищої освіти є наступним поколінням стандартів і замінюють собою галузеві стандарти вищої освіти, які розроблялись у 1998-2014 роках відповідно до існуючого на той час законодавства. Сучасні стандарти мають базуватися на компетентісному підході і поділяти філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та у міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING)<sup>283</sup>. Загальний обсяг стандарту може дорівнювати 8-12 сторінок, на відміну від попередніх компонентів галузевих стандартів (освітньо-професійної програми та освітньо-

---

<sup>283</sup> Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ від 01.06.2016 № 600. [online] Режим доступу: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/51506/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/) [Дата звернення 25 січня 2019].

кваліфікаційної характеристики, обсяг яких в окремих випадках сягав 200-300 сторінок<sup>284</sup>.

Обсяг освітньої програми бакалавра становить 240 кредитів ECTS, з яких 50% навчального навантаження має бути спрямовано на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю. Магістерські програми підготовки фахівців мають 120 кредитів ECTS, з яких 35% має відводитися на оволодіння загальними та спеціальними (фаховими) компетентностями<sup>285</sup>.

Важливим напрямом стандартизації вищої освіти є виокремлення нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, що формулюється у термінах результатів навчання, загальна кількість яких має становити 15-25 результатів навчання.

Таким чином, створення освітніх стандартів нового типу є практичною реалізацією європейської інтеграції вищої освіти України. У цьому контексті нове покоління стандартів має закласти основу для підвищення якості освітніх послуг.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що в освітянській галузі країн кавказького регіону та в Україні основний акцент зроблено на освітні, а не на професійні стандарти, що є притаманним західноєвропейським країнам. Вважається, що саме професійний стандарт, як документ, що створений за участі працедавців, представників від професійної спільноти, викладачів професійних закладів освіти, студентів та інших замовників освітніх послуг відображає вимоги до професіонала та освітньої програми, яка має забезпечити прогнозовані результати професійної підготовки. Створення таких документів можливо, на нашу думку, у суспільствах з високим рівнем демократії. У західноєвропейських країнах та США професійні стандарти створюються в неурядових професійних організаціях, членами яких є представники різних

---

<sup>284</sup> Бахрушин, В., 2016. Стандарти вищої освіти. [online] *Освітня політика. Портал громадських експертів*. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/689-standarti-vishchoji-osviti> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>285</sup> Там само.

груп: замовники освітніх послуг, вчителі, які вже працюють, викладачі вишів, студенти. Країни кавказького регіону, які ми досліджували, і Україна лише наближаються до децентралізації управління в освіті та громадянського суспільства, елементом якого є розгалужена система професійних об'єднань громадян, які є основними гравцями на полі неформального рівня освіти.

Відсутність досвіду ефективної співпраці, обмеженість форм соціального партнерства в освіті, неготовність освітян до професійного діалогу, на жаль, не дозволяють і зараз перейти на новий рівень стандартотворення. Перші стандарти і у нас, і в країнах кавказького регіону були лише косметичною правкою традиційних підходів до підготовки вчителів, метою якої були намагання зберегти предмети, години, технології навчання, які орієнтуються на викладача, а не на потреби студента. Лише зараз, коли євроінтеграційні процеси переходять на новий рівень, свідченням чого є прийняття законів («Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017)), діяльність Національної команди експертів реформування вищої освіти України, Національного Темпус/Еразмус+ офіса в Україні, новий склад Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, прийняття Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), нові умови ліцензування та акредитації освітніх програм сприятимуть прискоренню модернізації змісту підготовки вчителів у закладах вищої освіти та створенню умов для професійного розвитку упродовж кар'єри.

**Інтернаціоналізація.** Питання інтернаціоналізації вищої освіти України стало предметом активного дослідження та обговорення як у наукових колах, так і на рівні держави, що розглядають цей процес як інструмент державної політики, який забезпечує впровадження в національну освітню систему європейських норм та стандартів. Серед переваг інтернаціоналізації визначають таке:

- формування зрозумілої для міжнародної спільноти системи вищої освіти, що досягатиметься шляхом інтеграції з європейським простором вищої освіти і дослідницьким простором;

- забезпечення конкурентоздатності українських закладів вищої освіти;
- посилення потенціалу закладів вищої освіти, підготовка їх до активної участі у міжнародних проектах<sup>286</sup>.

Зазначимо, що відсутність державної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти значно уповільнює привнесення міжнародного аспекту у освітній процес підготовки кваліфікованих кадрів.

Одним із ключових питань реформування вищої освіти в аспекті її інтернаціоналізації визначено посилення потенціалу закладів вищої освіти через впровадження результатів міжнародних освітніх і дослідницьких проектів в Україні на національному та інституційному рівнях<sup>287</sup>.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних педагогічних досліджень у галузі інтернаціоналізації вищої освіти засвідчив, що в межах цього процесу відбувається привнесення міжнародного досвіду у змістовий компонент вищої освіти, наповнення навчальних дисциплін інтеркультурним змістом, вивчення та апробація досягнень зарубіжної педагогіки у нових умовах.

Український учений А. Чирва, досліджуючи досвід Канади, зазначає, що «інтернаціоналізація змісту вищої освіти передбачає набуття комплексу інтегративних знань, на основі яких формуються певні уявлення, вміння, навички щодо функціонування в політичній, правовій, економічній науковій та культурній сфері; здобуття інтеркультурної компетентності, заснованої на здатності до культурно зумовленої поведінки; правильна поведінка в певних ситуаціях, властивих певній культурі; знання інтернаціональних способів і стилів життя»<sup>288</sup>.

<sup>286</sup> Міністерство освіти і науки України, 2015. Інна Совсун: *Інтернаціоналізація повинна стати складовою вищої освіти*. [online] Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/09/16/internacjonalizacziya-ukrayinskoyi-vishhoji-osviti/> [Дата звернення 21 вересня 2015].

<sup>287</sup> *Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект)*. [online] Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/326-proekt-strategiji-reformuvannya-vishchoji-osviti-v-ukrajini-do-2020-roku> [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>288</sup> Чирва, А.С., 2010. Інтернаціоналізація змісту освіти – основна умова ефективності вищої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №3 (5), с. 121-131.

Як показало наше дослідження, інтернаціоналізація змісту вищої педагогічної освіти в Україні реалізується через вивчення майбутніми учителями дисциплін, що мають міжнародний характер і дозволяють зрозуміти сутність іншої культури, а саме: країнознавство, історія, політологія, іноземні мови, історія світової літератури. Для розвитку міжкультурної компетентності пропонується запровадження таких спецкурсів як «Культурна антропологія», «Когнітивна психологія», «Міжкультурне спілкування»<sup>289</sup>.

Збагачення освітніх програм міжнародним компонентом дозволяє порівняти вітчизняний та зарубіжний досвід, розвиває критичне мислення та розширює світогляд майбутніх учителів. Наприклад, магістерські програми включають такі інтернаціональні за своїм змістом дисципліни, як от «Вища освіта України і Болонський процес», «Державні стандарти і якість вищої освіти», «Основи інтелектуальної власності»<sup>290</sup>. Ці курси включають значний об'єм зарубіжного матеріалу і передбачають його співставлення з вітчизняним.

Інформацію про ефективний зарубіжний досвід у педагогічній галузі містить і курс «Порівняльна педагогіка», який пропонується студентам-майбутнім учителям у бакалаврських і магістерських програмах підготовки. Так, метою такого курсу у Київському університеті імені Бориса Грінченка є розширення наукового і загальнокультурного світогляду студентів, здатних забезпечувати інтеграцію національної системи освіти у світовий європейський простір<sup>291</sup>. Програма навчальної дисципліни передбачає вивчення провідних чинників, тенденцій та стратегій розвитку освіти, освітні системи розвинених країн світу, типи закладів освіти за кордоном та особливості їх функціонування. На основі здобутих знань у студентів формуються вміння аналізувати (у

<sup>289</sup> Чирва, А.С., 2012. *Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади*. Кандидат наук. Сумський державний педагогічний університет імені А. В. Макаренка. Суми, с. 28.

<sup>290</sup> Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. *Спеціальність 8.18010021 «Педагогіка вищої школи»*. [online] Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=540](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=540) [Дата звернення 17 жовтня 2016].

<sup>291</sup> Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. *Порівняльна педагогіка: робоча навчальна програма (для студентів напряму підготовки 7.01010101 «Дошкільна освіта»)*. Київ, с. 4.

порівняльному плані), виявляти позитивні і негативні аспекти міжнародного досвіду в галузі освіти, прогнозувати напрями розвитку вітчизняної освіти<sup>292</sup>.

Показовим в аспекті інтернаціоналізації змісту вищої педагогічної освіти України є включення у програми підготовки майбутніх вчителів курсу «Іноземна мова», що засобами навчального матеріалу залучає студента у міжнародну, інтеркультурну атмосферу, забезпечуючи розвиток загальних та фахових компетентностей майбутнього спеціаліста. Так, з 2009 року вивчення іноземної мови студентами-бакалаврами є обов'язковим і складає 5 кредитів ECTS зі збільшенням обсягу часу, якщо ця дисципліна є профільною<sup>256</sup>. На магістерському рівні підготовки студенти опановують курси «Ділова іноземна мова», «Англійська мова для академічних цілей» або «Англійська мова для професійних цілей» (2,5 – 5 кредитів ECTS).

Дослідженню стану викладання англійської мови в Україні присвячено проект Британської ради та Міністерства освіти і науки України «Англійська мова для університетів», що реалізований у 2013-2018 роках<sup>293</sup>. Основним завданнями цього проекту визначено:

- досягти трансформаційних змін у рівні володіння англійською мовою у провідних українських університетах (у проекті були задіяні 15 закладів вищої освіти України);
- підвищити стандарти в українській освіті до рівня, який дозволить її учасниками брати повноцінну участь у подіях на міжнародній арені<sup>294</sup>.

Розглядаючи інтернаціоналізацію як передумову підвищення ефективності іншомовної підготовки студентів та викладачів, О. Хоменко наголошує на необхідності підсилення інтернаціональної складової

<sup>292</sup> Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. *Порівняльна педагогіка: робоча навчальна програма (для студентів напряму підготовки 7.01010101 «Дошкільна освіта»)*. Київ, с. 5.

<sup>293</sup> British Council, 2019. Англійська мова для університетів. Проект. [online] Available at: <http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/english-universities> [Accessed 25 January 2019].

<sup>294</sup> Болайто, Р. 2017. *Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів»*. Київ, с. 20.



бакалаврських і магістерських програм, що досягається їх англомовністю<sup>295</sup>. Вчений зазначає, що «навчальні дисципліни «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» тощо вже не можуть існувати автономно, частково корелюючи на змістовному рівні з фаховими дисциплінами». На думку дослідника, іншомовну підготовку майбутніх фахівців слід здійснювати при вивченні фахових дисциплін за допомогою іноземної мови. В українських університетах англійською мовою викладається порівняно невеликий відсоток дисциплін і, якщо їхня кількість та набір розшириться, як зазначається у звіті «Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови», то потрібна буде широкомасштабна програма з англійської мови для викладачів фахових дисциплін, щоб підвищити майстерність викладачів фахових дисциплін<sup>296</sup>.

В ході дослідження «Англійська мова для університетів» визначення мовного рівня для викладачів англійської мови професійного спрямування показало, що дуже мало з них володіють мовою на рівні С за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти<sup>297</sup>. Також зазначається, що викладачі фахових дисциплін в університетах перебувають в академічному вакуумі з низьким рівнем підтримки з боку адміністрації університетів і викладачів англійської мови. Розробка практичних рекомендацій з більш ефективного викладання фахових дисциплін англійською, доступ до безкоштовних занять з англійської мови може слугувати можливістю співпраці між викладачами англійської мови професійного спрямування та викладачами фахових дисциплін<sup>298</sup>.

За час реалізації проекту кількість університетів-учасників зросла з 15 до 32. Викладачі університетів (331 особа) пройшли підготовку через інтенсивні

<sup>295</sup> Хоменко, О.В. *Інтернаціоналізація вищої освіти як передумова підвищення ефективності іншомовної підготовки студентів та викладачів*. [online] Режим доступу: [https://knutd.edu.ua/publications/pdf/Ukrainian\\_editions/paper\\_khomenko6.pdf](https://knutd.edu.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/paper_khomenko6.pdf) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>296</sup> Болайто, Р. 2017. *Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів»*. Київ, с. 50.

<sup>297</sup> Там само, с. 42.

<sup>298</sup> Там само, с. 73.

семінари-тренінги, які мали на меті удосконалення методичної та загально-педагогічної компетентності учасників.

Цінність проекту полягає у тому, що крім моніторингу процесу навчання англійської мови в університетатах України, проектна команда проаналізувала зміст навчання та провела підготовку тренерів, які надають підтримку своїм колегам з університетів у рамках шкіл професійного розвитку Британської Ради.

Отже, завдяки співпраці Британської Ради та Міністерства освіти і науки України були підготовлені такі публікації: «Програма розвитку англійської мови в університетах та інститутах» (2001), «Англійська мова спеціального вжитку. Допроєктне дослідження» (2004), «Програма з англійської мови для професійного спілкування для українських університетів» (2005); проведено підготовку викладачів англійської мови; представлено результати проекту на зібраннях керівників закладів освіти; розширено кількість учасників, які залучилися до модернізації змісту навчання англійської мови в університетах. На жаль, серед учасників проекту (15 університетів) на початку роботи не було представників вищих педагогічних закладів, що є підтвердженням того, що навчання англійської мови майбутніх вчителів різних спеціальностей потребує додаткової уваги з боку Міністерства та адміністрацій закладів освіти, оскільки без цього складно буде забезпечити осучаснення освітньо-професійних програм підготовки вчителів та залучити їх до академічної мобільності, участі у міжнародних проектах та конкурсах.

Вважаємо також за необхідне підкреслити тут висновок керівників проекту Рода Болайто і Річарда Веста про те, що впродовж останніх 13 років (з 2004 по 2017 рр) викладання англійської мови професійного спрямування не розширювалось і не реформувалось, а викладання фахових дисциплін англійською мовою не стало масовим<sup>299</sup>. Виходячі з цього, можна констатувати суттєву відмінність України від країн кавказького регіону (Азербайджан,

---

<sup>299</sup> Болайто, Р. 2017. *Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів»*. Київ, с. 113.

Вірменія, Грузія), де іноземна мова набула особливого статусу з початку реформ незалежних держав.

Привнесення міжнародної складової в освітні програми підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в Україні відбувається через реалізацію проекту *Шкільний вчитель нового покоління*, започаткованого у квітні 2013 року Міністерством освіти і науки України та Британською Радою. Пілотування нової програми навчальної дисципліни *Методика навчання англійської мови* розпочато з вересня 2016 року. Особливістю нової програми є підсилення практичної складової у форматі педагогічної практики протягом трьох років навчання, що передбачає формування досвіду спостереження студентами за роботою вчителя під час II року навчання, практику асистування вчителю під час III року навчання та самостійне викладання протягом IV року навчання<sup>300</sup>. Програма підготовки майбутнього вчителя англійської мови містить: навчальні модулі, педагогічну практику, результати учіння, підсумкову атестацію<sup>301</sup>. Загальна кількість годин, яка передбачена новою програмою складає 660 (22 кредити ECTS), з яких 396 годин – практичних занять та 264 години для самостійного вивчення. До пілотування залучено 10 університетів та 5 педагогічних коледжів України<sup>300</sup>.

Цінність зазначеного проекту у тому, що команда розробників, яка складається з викладачів українських ЗВО та менеджерів і консультантів Британської Ради, запровадили педагогічний експеримент щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015-2019 роки, метою якого є проведення апробації нової моделі методичної підготовки вчителів англійської мови за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2015 р. № 871)<sup>302</sup>.

<sup>300</sup> British Council, 2019. Проект «Шкільний вчитель нового покоління». [online] Available at: <http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/presett> [Accessed 25 January 2019].

<sup>301</sup> British Council та Міністерство освіти і науки України. 2017. *Шкільний вчитель нового покоління*. Київ. с. 5.

<sup>302</sup> Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2015 № 871, 2015. Київ.

Педагогічний експеримент було спрямовано на осучаснення змісту навчання майбутніх вчителів за рахунок введення актуальних тем з особливостей навчання учнів різних вікових груп, осіб з особливими потребами в умовах полікультурного освітнього середовища, використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, планування освітнього процесу та можливостей професійного зростання вчителя. Запровадження Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти спонукало до введення модулів, які готують вчителів до об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів. У ході експерименту також перевірялися підходи до інтеграції педагогічних, психологічних та лінгвістичних знань студентів та формування на цій основі методичних вмінь. Автори експерименту висунули припущення про те, що змінити ситуацію найкраще можна якщо: збільшити обсяг методичної підготовки за рахунок її запровадження з II курсу (традиційно ця дисципліна викладалась на 3-4 курсах), розширення практичної підготовки (3-8 семестри в обсязі 17 кредитів), введення обов'язкової курсової роботи з методики навчання, яка передбачає проведення студентом власного дослідження на актуальну тему (action research).

На данному етапі експеримент знаходиться на завершальній стадії, для якої характерним є проведення виробничої практики, виконання дослідження та проходження державної атестації студентами, учасниками експерименту. На попередніх етапах команда розробників залучилась до конструювання змісту освіти, під чим ми розуміємо відбір та структурування інформації на рівні окремої дисципліни та модулів (зміст навчання) і що може стати предметом подальшого наукового дослідження.

Важливими, на наш погляд, є оцінки самих учасників проекту, які схвалюють вивчення теорії через практику (студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка); актуалізацію теоретичних знань для проведення мікронавчання (викладач Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника); успішну співпрацю шкільних вчителів-наставників, адміністрації шкіл, викладачів університетів та представників

деканатів (вчителька м. Харків), відповідальність самих студентів за результати власного навчання (член робочої групи Мелітопольського держаного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького)<sup>303</sup>.

**Компетентнісна спрямованість змісту вищої педагогічної освіти** актуалізувала студентоцентроване навчання. Традиційна вища педагогічна освіта була націлена на формування у майбутніх учителів знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності. Освіта базована на компетентнісних засадах зміщує акцент на формування здатностей та готовності студента-випускника діяти з опорою на знання, приймати рішення залежно від ситуації, демонструвати розуміння як професійного так і більш широкого контексту.

Компетентнісний підхід не є новим явищем в українській освіті. Цей напрям досліджується вітчизняними (Н. Бібік, О. Локшина, В. Луначек, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська, О. Савченко та ін.) та зарубіжними (В. Байденко, Дж. Боулден, І. Зимня, Дж. Равен, Е. Тоффлер, А. Хуторський та ін.) науковцями.

Лише з прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту» (2014), затвердженням Національної рамки кваліфікацій (2011), розробленням Національної стандартної класифікації освіти (проект концепції) на основі МСКО-2011 розпочався новий етап обговорення та власне впровадження змін у структуру та зміст вищої освіти, що проявляється через переосмислення підходів до організації та змістотворення вищої педагогічної освіти. Вагомий внесок в цьому аспекті зроблено Національною командою експертів реформування вищої освіти України, Національною академією педагогічних наук України у співпраці з Національним Темпус/Еразмус+ офісом в Україні, що займаються розробкою методологічних основ модернізації сучасної вищої освіти в умовах європейської інтеграції.

---

<sup>303</sup> Шкільний вчитель нового покоління. Спільний проект Британської ради в Україні та Міністерства освіти і науки України, 2015. Київ, с. 8-9.

Перехід на нову студентоцентровану концепцію вищої освіти зумовлений глобальними тенденціями в галузі освіти, залученістю України у євроінтеграційні освітні процеси, невідповідністю вітчизняної підготовки спеціалістів вимогам ринку праці. Як зазначає Ю. Рашкевич, учасник Національної команди експертів реформування вищої освіти в Україні, зміст освітніх програм має ряд недоліків, що, на нашу думку, є характерними і зокрема для педагогічної освіти:

- змістотворення відбувається без урахування реальних потреб ринку праці;
- орієнтація на викладача;
- прив'язаність до спеціальності;
- жорстка регламентація обсягу освітніх програм (перелік нормативних дисциплін в навчальних програмах);
- не забезпечення академічної мобільності<sup>269</sup>.

Основними категоріями студентоцентрованого навчання є компетентності та результати навчання. Ці поняття знаходяться у діалектичній єдності: сукупність результатів навчання в їх динамічному поєднанні приводить до набуття особами, які навчаються, відповідних компетентностей, а з іншого боку – оволодіння певною компетентністю вимагає засвоєння конкретних знань, умінь, навичок, тобто – результатів навчання<sup>304</sup>. За методологією Тюнінг відмінністю між цими ключовими категоріями є те, що компетентності набуваються особами, які навчаються, а результати навчання формулюються викладачами на рівні освітньої програми та окремої навчальної дисципліни<sup>305</sup>.

Компетентність як базове поняття компетентнісного підходу є предметом аналізу багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців у статтях, дисертаціях та монографіях, об'єктом дослідження міжнародних організацій. Проект Тюнінг

<sup>304</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В. 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 9.

<sup>305</sup> Там само, с. 30.

пропонує розподіляти компетентності на загальні та предметно-специфічні. Перша група компетентностей має універсальний характер (наприклад, здатність до навчання, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо) і класифікована за трьома критеріями: інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця) та системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем)<sup>306</sup>. Предметно-специфічні компетентності стосуються предметної області та визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію майбутнього спеціаліста. В проєкті Тюнінг для освітньої галузі визначено загальні та предметно-специфічні компетентності як для спеціальності *Освітні, педагогічні науки* (Education Science/Studies) так і для *Середньої освіти* (підготовка вчителів за спеціальностями) (Teacher Education)<sup>268</sup>. Фахові компетентності класифікуються за трьома видами: знання і розуміння, когнітивні уміння та навички, практичні навички в предметній області. Перелік предметно-специфічних та загальних компетентностей в галузі «Освіта» для бакалаврського та магістерського циклів вищої освіти представлено у Додатку Г.

Результати навчання визначаються як на рівні освітньої програми, так і на рівні окремої навчальної дисципліни та додаються до загальних кінцевих результатів програми. Однією з характерних ознак результатів навчання є їх вимірюваність, тобто можливість перевірки досягнення цих результатів студентами по завершенні освітньої програми. Для формулювання результатів навчання пропонується використовувати таксономію Блума, що дає можливість описати кожен з рівнів мислення (когнітивний, афективний, психомоторний) за допомогою представлених дієслів<sup>307</sup>.

<sup>306</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В. 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 10.

<sup>307</sup> Там само, с. 20-26.

Як показало наше дослідження, вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти шляхом узгодження основних принципів та прийомів реалізації студентоцентрованого навчання потребує подальшої роботи на теоретичному та практичному рівнях. Законодавчо закріплені вимоги держави до освітніх програм спрямовані закладати підвалини для підготовки майбутніх учителів на компетентнісних засадах та передбачають перегляд підходів до відбору змісту навчального матеріалу, який сприятиме формуванню і розвитку загальних та предметно-специфічних компетентностей фахівців.

**Дослідницький компонент змісту вищої педагогічної освіти.** Аналіз інноваційних підходів до модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Україні дозволяє стверджувати актуалізацію питання інтеграції освітнього процесу і досліджень, підсилення дослідницького компоненту змісту підготовки майбутніх учителів.

Важливість дослідницької спрямованості вищої освіти пронизує державні програми розвитку та реформування вищої освіти України. Так, забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності визначено в Законі України «Про вищу освіту» (2014) одним із основних завдань закладу вищої освіти. Передбачено обов'язкове включення науково-дослідницької складової обсягом не менше 30% на магістерському рівні підготовки<sup>308</sup>. Питання підвищення актуальності змісту вищої освіти та рівня дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти обговорюється у проекті стратегії реформування вищої освіти України до 2020 року<sup>309</sup>.

Вдосконалення дослідницької діяльності студентів педагогічних закладів розглядається у працях Н. Дівінської, М. Євтуха, В. Кременя, В. Лугового, О. Микитюка, Ю. Скиби, О. Ярошенко та ін. Проведений нами аналіз літератури з означеного аспекту свідчить, що проблема науково-дослідницької

<sup>308</sup> Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. [online] Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> [Дата звернення 25.01.2019].

<sup>309</sup> Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). [online] Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/326-proekt-strategiji-reformuvannya-vishchoji-osviti-v-ukrajini-do-2020-roku> [Дата звернення 25 січня 2019].



роботи у підготовці педагогічних кадрів посіла чільне місце і розглядається як своєчасна і високоактуальна.

Як показало наше дослідження, дослідницька спрямованість змісту вищої педагогічної освіти у вітчизняних закладах вищої освіти проявляється через:

- включення у освітні програми спеціальних курсів («Основи наукових досліджень»);
- опосередковане використання завдань пошукового характеру в ході вивчення фундаментальних та фахових дисциплін;
- використання інноваційних форм організації навчання, що сприяють формуванню та розвитку дослідницьких вмінь та навичок майбутніх педагогів;
- дослідницький характер практичної підготовки;
- підготовку курсових та дипломних робіт.

Проте поряд з позитивними напрацюваннями в аспекті дослідницької спрямованості змісту вищої педагогічної освіти залишаються невирішеними деякі питання, які висвітлюються в наукових працях вітчизняних дослідників.

Розглядаючи питання науково-дослідницької діяльності студентів у процесі практичної підготовки, О. Ярошенко звертає увагу на неузгодженість мети, завдань, видів діяльності, що стосуються практики та результатів її проведення в частині наукової роботи студентів<sup>310</sup>. Вчена відмічає недостатню увагу до дослідницької роботи студентів під час практики, недооцінку студентами ролі практики у формуванні їх науково-дослідницької компетентності і пропонує створення освітньої технології підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності, що передбачає організацію науково-дослідницької роботи «в науково-центрованому освітньому середовищі, де дослідницька діяльність викладачів і студентів тісно переплітаються, а одержані результати використовуються в освітньому процесі»<sup>311</sup>.

<sup>310</sup> Ярошенко, О.Г., 2015. Науково-дослідницька діяльність студентів у процесі практичної підготовки. В: *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика: Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.*: зб. наук. праць, Вінниця, с. 90-92.

<sup>311</sup> Там само.

Аналізуючи питання підготовки майбутнього вчителя-дослідника, Г. Кловак зазначає, що структура дослідницької педагогічної діяльності зводиться до вивчення особистісних якостей учнів і їхніх колективів. При достатньому розкритті питання методів педагогічного дослідження у підручниках з педагогіки, автор наголошує на відсутності методик щодо їх застосування. Учена відмічає спрощений, однобічний підхід до змісту дослідницької діяльності вчителя, обґрунтовуючи це тим, що визначальна роль у педагогічному дослідженні відводиться особистості та її вивченню у освітньому процесі<sup>312</sup>.

Л. Сущенко, розглядаючи професійно спрямовану дослідницьку діяльність майбутніх педагогів, підкреслює протиріччя між важливістю підготовки педагога-дослідника та відсутністю у студентів навичок проведення дослідницької діяльності, недостатність теоретичних і методологічних знань, несформованість системи відносин до дослідницької діяльності<sup>313</sup>.

**Збереження національної ідентичності.** Процеси глобалізації та інтеграції вищої освіти актуалізують необхідність збереження та утвердження національної ідентичності, а отже визначають соціальну функцію вищої освіти – навчання та виховання молодого покоління на засадах єдності навколо спільних національних цінностей. Поняття *національна ідентичність* включає широкий комплекс індивідуалізованих і неіндивідуалізованих міжособистісних зв'язків та історичних уявлень, який становить основу самоідентифікації окремих осіб та груп людей з певною нацією як самобутною спільнотою, що має свою історію, територію, мову, історичну пам'ять, культуру, міфи, традиції, об'єкти поклоніння, національну ідею<sup>314</sup>. Українська національна ідентичність пов'язана з почуттями приналежності та співпричетності до України, до її національних інтересів та базових цінностей українського

<sup>312</sup> Кловак, Г.Т., 2003. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, №5, с.14-21.

<sup>313</sup> Сущенко, Л.О. *Наукові підходи до організації професійно спрямованої дослідницької діяльності майбутніх педагогів*. [online] Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp12/sushenko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/sushenko.pdf) [Дата звернення 25 січня 2019].

<sup>314</sup> Нагорна, Л.П., 2005. Ідентичність національна. В: *Енциклопедія історії України*, т. 3. [online] Режим доступу: [http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist\\_nacionalna](http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_nacionalna) [Дата звернення 25 серпня 2019].

народу, які ніколи не суперечили європейським цінностям<sup>315</sup>. Національна ідентичність проявляється у наявності чи відсутності соціального оптимізму, оцінці власних життєвих перспектив, у настроях найближчого оточення, бажанні самореалізуватися у своїй країні<sup>316</sup>.

Концептуальні засади формування та розвитку національної ідентичності в освітній сфері відображено у законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018), Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки (2016), Указі Президента «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» (2015) та інших нормативних документах Міністерства освіти і науки України.

Дослідники національної ідентичності єдині у думці, що «у процесі формування національної ідентичності важливу роль відіграє національний компонент у змісті професійної підготовки фахівця, який має бути представлений змістом навчального матеріалу, та виступати потужним чинником національної ідентифікації студентів, оскільки має бути спрямований, насамперед, на підвищення рівня когнітивної складової національної ідентичності»<sup>317</sup>. У цьому контексті актуалізується увага до національного виховання студентської молоді, формування потреби студентів спілкуватися державною мовою та користуватися українськомовними підручниками та навчальними посібниками, що веде до необхідності перегляду змісту, методів та технологій викладання української мови. Важливою складовою збереження національної ідентичності вважається посилення уваги до гуманітарної підготовки студентів закладів вищої освіти. Осучаснення потребують історичні, правові, громадянськоведчі дисципліни, які забезпечують розвиток загальних компетентностей майбутніх спеціалістів.

<sup>315</sup> Воропаєва, Т., 2007. Українська мова як базова основа української ідентичності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Українознавство*, вип. 11, Київ, с. 13-17.

<sup>316</sup> *Українське студентство у пошуках ідентичності*, 2012. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.

<sup>317</sup> Калінічева, Г.І., 2017. Проблеми збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті інтернаціоналізації. *Історико-політичні студії. Сер: Політичні науки: зб. наук. пр.*, № 2, Київ: КНЕУ, с. 76-90.

Як зазначає Г. Калінічева, одним із проблемних питань збереження національної ідентичності вищої освіти є визначення критеріїв професійної компетентності, які фактично заперечують традиційну для української освіти культуроцентричність, породжуючи сумніви щодо цінності фундаментальної підготовки в системі вищої освіти, практично не розглядаючи виховання як функцію вищої школи<sup>318</sup>.

Отже, у результаті проведеного нами дослідження виявлено, що функціонування вищої педагогічної освіти в Україні ґрунтується на збереженні національних традицій вищої педагогічної школи, інтеграції вітчизняної системи педагогічної освіти як підсистеми вищої освіти в європейський та світовий освітній простір, державній підтримці підготовки вчителів. Ключовими факторами, що впливають на добір та структурування змісту вищої педагогічної освіти, є переорієнтація цілей та завдань підготовки педагогічних кадрів відповідно до запитів суспільства, інтеграція освіти у світовий та європейський простір.

Проведений нами аналіз розвитку змістового компонента підготовки вітчизняних вчителів на початку ХХІ століття, дав змогу стверджувати, що для змісту вищої педагогічної освіти України характерними стали ознаки, до яких у дисертації віднесено: гуманізацію та гуманітаризацію; стандартизацію; інтернаціоналізацію; спрямованість змісту вищої педагогічної освіти на компетентнісні засади; нарощування дослідницького компоненту змісту навчальних дисциплін та збереження національної ідентичності. Виділені нами тенденції є спільними для всіх чотирьох досліджуваних нами країн (Азербайджан, Вірменія, Грузія, Україна), оскільки вони відображають закономірності розвитку інформаційного суспільства і його освіти зокрема. Однак, етнічні, національні та культурні особливості позначаються на перебігу цих процесів у кожній окремій країні.

---

<sup>318</sup> Калінічева, Г.І., 2017. Проблеми збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті інтернаціоналізації. *Історико-політичні студії. Сер: Політичні науки: зб. наук. пр.*, № 2, Київ: КНЕУ, с. 76-90.

### **3.2. Рекомендації щодо використання досвіду модернізації вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону у закладах вищої освіти України**

Як показало наше дослідження, вдосконалення змісту національної вищої педагогічної освіти має спільний з країнами кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) вектор розвитку і характеризується євроінтеграційною спрямованістю, реформуванням та модернізацією з урахуванням етнокультурних особливостей, світових та європейських тенденцій в галузі освіти, орієнтацією на задоволення суспільних та особистісних потреб.

Слід відмітити, що розглянуті нами трансформації змісту вищої педагогічної освіти в Україні, маючи ряд позитивних напрацювань, не виключають існування низки невирішених питань, зумовлених, на нашу думку, такими чинниками як:

- недосконалість законодавчої бази в аспекті нормативних вимог до змісту підготовки педагогічних працівників;
- невідповідність вітчизняних освітніх програм педагогічної освіти європейським, що значно обмежує мобільність викладачів та студентів;
- фактична методологічна «законсервованість» змісту підготовки педагогічних кадрів;
- недостатня обізнаність викладачів закладів вищої освіти педагогічного профілю щодо основних принципів реалізації компетентнісного підходу підготовки майбутніх учителів;
- неналежна увага до розвитку дослідницьких вмінь і навичок студентів-майбутніх учителів.
- відірваність теоретичної підготовки від практичної;
- відірваність процесу підготовки майбутніх педагогів від суспільного замовлення;
- відірваність освітнього процесу у закладах вищої освіти від педагогічного ідеалу як мети розвитку людини (у документах –

формування творчої особистості, компетентного творчого фахівця-інноватора, громадянина-патріота).

З огляду на інтенсивність та екстенсивність реформування та модернізації системи підготовки висококваліфікованих кадрів в Україні, стратегічними завданнями якої є інтеграція у світовий та європейський освітній простір, вивчення зарубіжного досвіду постає одним із засобів віднайдення прогресивних інноваційних практик для їх запровадження на вітчизняних теренах. У цьому контексті доцільним вважаємо звернення до надбань Азербайджану, Вірменії та Грузії, які за такий же як і Україна період незалежності значно посунулися у запровадженні інновацій в освітню сферу і зокрема у підготовку педагогічних кадрів.

Проведений нами аналіз модернізації змісту підготовки педагогів у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. дав змогу виявити основні трансформації в царині змісту педагогічної освіти в цих державах, до яких у дисертації віднесено:

- стандартизацію змісту підготовки вчителів у закладах вищої освіти (розробка галузевих стандартів, національних рамок кваліфікацій);
- збагачення змісту наднаціональними характеристиками (привнесення міжнародного виміру у зміст педагогічної освіти, врахування культурного розмаїття та ін.);
- переосмислення підходів щодо цілепокладання та змістотворення та орієнтація на розвиток компетентностей майбутніх спеціалістів педагогічної галузі, що відповідає сучасним світовим та європейським тенденціям розвитку освіти;
- перегляд освітніх програм з метою співвіднесення їх з європейськими, що розглядається як наближення до стандартів європейського простору вищої освіти;
- підвищення уваги до розвитку дослідницьких вмінь та навичок майбутніх учителів через підсилення дослідницької спрямованості змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів.

- перегляд підходів до організації практичної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз досвіду країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) щодо модернізації змісту підготовки вчителів дозволяє обґрунтувати рекомендації для удосконалення змісту вітчизняної педагогічної освіти.

Централізована система управління в сфері освіти об'єднує Україну та країни кавказького регіону у підходах щодо визначення нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти. Поступова децентралізація в освіті Азербайджану, Вірменії та Грузії не виключає наявності базового «ядра» змісту педагогічної освіти (стандарт вищої освіти та стандарт для педагогічної професії). У досліджуваних нами країнах стандарти розробляються міністерством освіти (Азербайджан, Вірменія) або галузевими організаціями (Грузія). В цьому контексті вартим уваги є досвід Азербайджану, де розроблення професіограми для педагогічної професії відбувалося в рамках проекту Світового банку із залученням міжнародних експертів в цій сфері. Отже, умовою успішної модернізації змісту вищої педагогічної освіти вважаємо використання інформаційних і фінансових ресурсів впливових міжнародних організацій таких як Світовий банк. Приклад Грузії є показовим у залученні галузевих організацій до розробки стандарту педагогічної освіти. Тому, доцільним у процесі створення стандарту педагогічної освіти може стати звернення до міжнародних організацій, консультації із зацікавленими сторонами через галузеві (професійні) некомерційні організації, спільноти (мережі) вчителів.

Вагомим кроком у вдосконаленні змісту вищої педагогічної освіти відповідно до принципів студентоцентрованого навчання може стати повний перегляд підходів до цілепокладання та визначення результатів навчання майбутніх учителів. Рекомендуємо скористатися досвідом Азербайджану та Грузії, де більшість програм підготовки педагогів побудована за принципом модуляризації, розроблено профіль програми, алгоритм визначення результатів

навчання, що робить ці програми прозорими і зрозумілими як для грузинських студентів так і для здобувачів педагогічної професії з іноземних країн.

В умовах зміни освітньої парадигми і переходу на студентоцентроване навчання особливої актуальності набуває питання структурування змісту вищої педагогічної освіти. Змістова наповненість навчальних дисциплін має вибудовуватися на принципах компетентнісного підходу, що передбачає формування і розвиток загальних та предметно-специфічних компетентностей майбутніх вчителів. Привнесення у зміст педагогічної освіти міжнародного досвіду, що адаптується на теренах кавказьких країн (Азербайджан, Вірменія, Грузія), виконує стратегічні завдання держав щодо інтеграції у світовий та європейський освітній простір. Міжпредметна інтеграція навчального матеріалу забезпечує підготовку компетентнісного фахівця, вмотивованого на постійній особистісний та професійний розвиток. Для підсилення міжнародної спрямованості змісту педагогічної освіти в Україні пропонуємо диверсифікувати навчальні дисципліни за вибором студента шляхом включення таких предметів як «Двомовна освіта», «Громадянська освіта» тощо. На нашу думку, розвиткові міжнародної спрямованості підготовки вітчизняних вчителів слугуватиме також встановлення зв'язків з місцевими культурними та етнічними групами, залучення викладачів зарубіжних закладів вищої освіти. Крім того, рекомендуємо запровадити викладання спецкурсів загального та професійного спрямування іноземними мовами, зокрема англійською. В аспекті добору змісту педагогічної освіти, пропонуємо консолідувати ресурси всіх соціальних партнерів в освіті, а саме залучити наукові установи, об'єднання вчителів, школи, громади та власне самих студентів до визначення змістового компонента програм підготовки майбутніх педагогів.

Враховуючи важливість розвитку таких якостей майбутніх учителів як самостійність, вміння вчитися протягом життя, здатність вибудовувати власний подальший професійний розвиток, організовувати творчий науковий пошук, спрямований на розробку нових теоретичних концепцій, освітніх технологій, ефективних методів навчання та викладання, пропонуємо упровадити



холістичний підхід до розвитку дослідницьких вмінь та навичок студентів вищих педагогічних закладів. Це представляється можливим через підсилення дослідницької спрямованості змісту вищої педагогічної освіти, а саме: диверсифікація методів і форм організації дослідницької діяльності студентів, запровадження дослідницько-орієнтованої педагогічної практики на всіх її етапах, супровід та підтримка науково-дослідницької роботи студентів протягом всього терміну навчання шляхом залучення студентської молоді у наукові товариства та об'єднання.

Отже, з огляду на об'єктивну необхідність модернізації змісту підготовки учителів та наявність низки невирішених проблем, а також дослідивши способи розв'язання цього питання у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія), представимо наше бачення вдосконалення вітчизняного змісту педагогічної освіти у вигляді практичних рекомендацій.

На *стратегічному рівні* пропонуємо визнати необхідність створення взаємопов'язаного контенту професійного розвитку вчителів на етапі формальної освіти, на початку педагогічної діяльності та упродовж подальшої професійної кар'єри за участі державних органів та недержавних організацій, замовників та представників як традиційних, так і інноваційних провайдерів освітніх програм; студентів, вчителів та викладачів закладів педагогічної профілю.

На *тактичному рівні* рекомендуємо здійснити вдосконалення у трьох аспектах:

1. Організаційний, що передбачає:

- створення умов для автономії викладача шляхом запровадження тренінгової підготовки науково-педагогічних працівників вишів з менеджменту в освіті, розробки освітніх програм та навчальних планів, постійного осучаснення освітнього процесу у закладах вищої освіти педагогічного профілю;
- сприяння розвитку міжнародного академічного партнерства у галузі педагогічної освіти;

- визнання альтернативних програм підвищення кваліфікації вчителів та викладачів ЗВО;
- продовження вивчення зарубіжного досвіду реформування програм професійного розвитку вчителів з метою втілення позитивних ідей на теренах України.

## 2. Освітній аспект включає:

- перегляд підходів до цілепокладання та визначення результатів навчання;
- здійснення переходу з навчання орієнтованого на знання на підготовку вчителя через розвиток професійних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей;
- забезпечення раціонального співвідношення нормативного та вибіркового компонентів змісту вищої педагогічної освіти;
- запровадження інноваційних програм практичної підготовки майбутніх вчителів із залученням шкільних наставників, введенням обов'язків асистента вчителя, переорієнтацією на навчання через спостереження та рефлексію;

## 3. Дослідницький аспект:

- підсилення навчання на основі досліджень, що сприятиме інтеграції теорії і практики, залученню студентів до спілкування в академічному середовищі національного та міжнародного рівнів, підготовці вчителя, здатного до інновацій, постійного дослідження педагогічної діяльності та професійного партнерства.

### **Висновки до третього розділу**

Модернізація змісту національної педагогічної освіти вважається одним із пріоритетних напрямів розвитку освітнього сектора відповідно до світових та європейських тенденцій, міжнародних стандартів в освіті та вимог інформаційного суспільства та ринку праці.

Встановлено, що розвиток вищої педагогічної освіти в Україні ґрунтується на інтеграції системи педагогічної освіти в європейський та світовий освітній простір, збереженні національних традицій та державній підтримці вищої педагогічної освіти.

На основі аналізу вітчизняного контексту вдосконалення змістового компонента підготовки вчителів з'ясовано, що необхідність його модернізації викликана зміною соціального та професійного замовлення (переорієнтація на розвиток компетентностей майбутніх вчителів) та реформуванням вищої освіти України в контексті євроінтеграційних освітніх процесів.

Аналіз законодавчо-правових документів вищої педагогічної освіти та наукових джерел з проблеми модернізації її змісту дозволив узагальнити трансформації інноваційного характеру, а саме: зміна освітньої парадигми – перехід на студентоцентроване навчання з акцентом на розвиток компетентностей майбутніх вчителів; перегляд структури освітніх програм та навчальних планів; академічна автономія; мобільність учасників освітнього процесу.

Розглянуто розвиток та становлення вищої педагогічної освіти України у досліджуваний період з огляду на запропоновані періоди реформування вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія): 1) період становлення (1991 – 2005 рр), який характеризується поступовим вдосконаленням змісту вищої педагогічної освіти і підписанням Болонської декларації; 2) реформаторський період (2005 – 2010 рр), під час якого затверджено низку нормативних документів, які поклали початок системному вдосконаленню структурно-організаційного та змістового компонентів підготовки вчителів; 3) період інтенсифікації реформування (2010 – по теп. час), в межах якого відбувається подальша робота над вдосконаленням вищої педагогічної освіти та зокрема її змістового компонента, зміна освітньої парадигми (студентоцентрований підхід).

Дослідження сутності модернізаційних процесів змісту української вищої педагогічної освіти дало змогу схарактеризувати особливості розвитку змісту

підготовки вчителів, до яких у дисертації віднесено: гуманізацію та гуманітаризацію; стандартизацію; інтернаціоналізацію; спрямованість змісту вищої педагогічної освіти на компетентнісні засади; нарощування дослідницького компоненту змісту навчальних дисциплін та збереження національної ідентичності.

Встановлено, що позитивні трансформації змісту ВПО України супроводжуються низкою невирішених питань, що зумовлені: відсутністю професійних та освітніх стандартів підготовки вчителів; недосконалістю законодавчої бази, що гальмує розвиток автономії закладів педагогічної освіти; неузгодженістю вітчизняних та європейських стандартів педагогічної освіти; недостатньою увагою професійного розвитку викладачів ЗВО, які не завжди можуть адаптуватися до умов прискореної модернізації змісту освіти та методів навчання.

Здійснений аналіз інновацій змісту підготовки вчителів у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) та узагальнення результатів наукового пошуку дало підстави обґрунтувати рекомендації використання досвіду Азербайджану, Вірменії та Грузії щодо вдосконалення змісту ВПО у закладах вищої освіти України. Окреслені нами пропозиції структуровані за такими рівнями:

- *стратегічний*, у межах якого рекомендовано визнати необхідність створення взаємопов'язаного контенту професійного розвитку вчителів на етапі формальної освіти, на початку педагогічної діяльності та упродовж подальшої професійної кар'єри за участі державних органів та недержавних організацій, замовників та представників як традиційних, так і інноваційних провайдерів освітніх програм; студентів, вчителів та викладачів закладів педагогічної освіти;
- *тактичний*, де пропозиції представлено в організаційному, освітньому та дослідницькому аспектах та спрямовано на створення умов для автономії викладача шляхом запровадження тренінгової підготовки науково-педагогічних працівників вишів з менеджменту в освіті, розробки освітніх

програм та навчальних планів, постійного осучаснення освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти; сприяння розвитку міжнародного академічного партнерства у галузі педагогічної освіти; визнання альтернативних програм підвищення кваліфікації вчителів та викладачів ЗВО. Ми рекомендуємо переглянути підходи до цілепокладання та визначення результатів навчання; здійснити перехід з навчання орієнтованого на знання на підготовку вчителя через розвиток професійних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей; забезпечити раціональне співвідношення нормативного та вибіркового компонентів змісту вищої педагогічної освіти; запровадити інноваційні програми практичної підготовки майбутніх вчителів із залученням шкільних наставників, введенням обов'язків асистента вчителя, переорієнтацією на навчання через спостереження та рефлексію; підсилити навчання на основі досліджень, що сприятиме інтеграції теорії і практики, залученню студентів до спілкування в академічному середовищі національного та міжнародного рівнів, підготовці вчителя, здатного до інновацій, постійного дослідження педагогічної діяльності та професійного партнерства.

Матеріали розділу 3 представлено у наукових публікаціях автора:

1. Fedorchuk, I., 2016. Teacher Education in Ukraine: Discourses and Practice. In: *Conference Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Research Conference on Education, Language and Literatures*. Tbilisi, Georgia, 22-23 April 2016, pp. 165-168.

2. Федорчук, И.В., 2016. Компетентностный подход в высшем образовании Украины *International Students Scientific Conference Papers Honoring to the 80<sup>th</sup> Anniversary of Batumi Shota Rustaveli State University*. Batumi, Georgia. 25-27 September 2015, Batumi, pp. 125-126.

3. Федорчук, И.В., 2018. Стандарты высшего педагогического образования Украины. В: *Двенадцатая годовичная научная конференция: сборник научных статей: социально-гуманитарные науки, часть 2*, Ереван, Армения, 4-8 декабря 2017. Ереван: Изд-во РАУ, с. 415-420.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення актуальної проблеми визначення сутності, чинників, провідних тенденцій та особливостей модернізації змісту підготовки педагогічних кадрів бакалаврського та магістерського рівнів у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) в останнє десятиріччя XX – на початку XXI століття та окреслення можливостей використання прогресивного досвіду цих держав у вдосконаленні змісту педагогічної освіти в Україні. Здобуті в процесі порівняльно-педагогічного дослідження результати свідчать про досягнення зазначеної мети, вирішення окреслених завдань та дають змогу сформулювати наступні висновки:

1. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та узагальнення результатів компаративних досліджень обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). З'ясовано, що концептуальні положення змісту підготовки вчителів визначаються теоріями (змісту освіти як результату прогресивних змін якостей особистості, відображення соціального досвіду людства, біхевіоризм, конструктивізм, гуманізм, гуманітаризм, теорії курикулуму) та підходах (аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, антропологічний), які розкривають основні принципи моделювання та конструювання змісту вищої педагогічної освіти у досліджуваних країнах.

З'ясовано, що у другій половині XX століття структурування знань у форматі змісту зберігало традиційний характер (універсальність навчальних програм, стандартні оцінки знань і вмінь, трансляційна форма подання інформації викладачем та суб'єкт-об'єктна взаємодія), який був характерним і для України.

Представлено визначення *модернізації змісту вищої педагогічної освіти*, що розглядається як процес, у межах якого відповідно до запитів суспільства на мобільного, ініціативного, активного фахівця трансформується знаннєвий та

операційно-діяльнісний компоненти підготовки майбутнього вчителя, що забезпечує сукупність якісних змін у навчальних планах і програмах закладів вищої педагогічної освіти, запровадження інноваційних технологій та наближення до міжнародних стандартів. У контексті модернізації змісту вищої педагогічної освіти охарактеризовано процеси: *моделювання, проектування, конструювання*.

2. У результаті аналізу генезису вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) з'ясовано, що її становлення відбувалося під впливом зовнішніх (глобалізаційні та інтеграційні процеси, поширення інформаційно-комунікаційних технологій) та внутрішніх (модернізація відповідно до нових вимог суспільства, відновлення національних освітніх традицій, підвищення конкурентоспроможності освіти на міжнародному рівні) чинників.

Виявлено, що вища педагогічна освіта досліджуваних країн наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. характеризувалася структурно-організаційними трансформаціями (децентралізація в управлінні закладами вищої освіти, диверсифікація підходів до фінансування, запровадження триступеневої освіти, системи перезарахування кредитів – ECTS). Доведено, що процес модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) відбувається на основі національних традицій, етнокультурної своєрідності та світових інтеграційних процесів в освіті.

Охарактеризовано особливості підготовки вчителів у Азербайджані, Вірменії та Грузії у досліджуваний період, представлено авторську періодизацію, основними критеріями якої стали суспільно-політичні, соціокультурні та структурно-функціональні передумови розвитку педагогічної освіти у досліджуваних країнах: період структурно-організаційних перетворень (1991 – 2005 рр), розгортання процесів модернізації (2005 – 2010 рр), подальшої розбудови вищої педагогічної освіти (2010 – по теперішній час). Охарактеризовано їх сутність та змістове наповнення.

Доведено, що зміст вищої педагогічної освіти у досліджуваних країнах реалізується через: опанування майбутніми вчителями комплексу теоретичних та практичних основ педагогічної професії відповідно до вимог державних стандартів, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які є основою загальних і професійних компетентностей.

3. В аспекті добору змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії виокремлено три процеси – моделювання, проектування та конструювання змісту вищої педагогічної освіти.

На основі порівняльно-педагогічного аналізу нормативних документів країн кавказького регіону та реформ у підготовці вчителів розроблено схему структурування змісту вищої педагогічної освіти на макро-, мезо-, мікрорівнях. На макрорівні (моделювання змісту) відбувається цілепокладання, в рамках якого встановлюються вимоги до компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній учитель (національні рамки кваліфікацій, державні, професійні та освітні стандарти). Мезорівень (проектування змісту) характеризується модернізацією освітніх програм та навчальних планів з внесенням нових та переглядом існуючих цілей і результатів навчання. Цілепокладання та визначення результатів навчання окремих дисциплін навчальної програми відбувається на мікрорівні (конструювання змісту), що передбачає вибір власної траєкторії навчання (дисциплін варіативної складової навчальних планів) та власне формування загальних та професійних компетентностей майбутнього вчителя.

Виявлено провідні тенденції, які вплинули на формування сучасного змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія): інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти, стандартизації вищої педагогічної освіти; компетентнісної спрямованості освітнього процесу, дослідницький зміст підготовки вчителя.

4. Доведено, що модернізація змісту вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах відбувається у напрямі його стандартизації. Основні вимоги до змісту вищої педагогічної освіти представлені у законах про вищу



освіту країн і постають основою для розробки державних освітніх стандартів, в яких конкретизуються професійні компетентності, освітні результати та базова структура навчальної програми (кількість кредитів, загальних та аудиторних годин з кожного розділу підготовки). Встановлено, що процес стандартизації змісту вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії знаходиться на стадії розгортання (створення нових та вдосконалення існуючих стандартів).

Охарактеризовано нормативні засади модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія), які проявляються у переосмисленні державної політики підготовки вчителів у контексті світових та європейських тенденцій розвитку освіти та викликів, що постали перед освітніми системами після проголошення незалежності держав. Основними нововведеннями на законодавчому рівні визначено: запровадження двоступеневої системи вищої освіти, що зумовило перегляд освітніх програм та навчальних планів підготовки вчителів; удосконалення та розробка законів, інших нормативних актів, які визначають ключові аспекти функціонування педагогічної освіти; документальне закріплення основних вимог до якості педагогічної освіти.

Виявлено, що відбір та проектування змісту вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах відбувається з урахуванням результатів навчання у межах реалізації компетентнісного підходу. З'ясовано, що запровадження компетентнісно-орієнтованої освіти вчителів в Азербайджані, Вірменії та Грузії знаходиться на початковому етапі. Основними документами, які визначають вимоги до компетентностей учителів, є Національна рамка кваліфікацій (Азербайджан, Вірменія, Грузія), професіограма вчителя (Азербайджан), концепція та стратегія неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів (Азербайджан, Вірменія), галузевий стандарт для педагогічної професії (Грузія). На основі аналізу встановлено, що результати навчання в Азербайджані та Грузії сформульовані для всіх освітніх робочих програм (у Вірменії – для більшості програм); оцінювання студентів здійснюється за умови

досягнення зазначених у програмі підготовки навчальних результатів. Охарактеризовано роль педагогічної практики у професійній підготовці компетентних учителів. На основі проведеного дослідження схематично представлено моделювання та проектування змісту підготовки педагогічних кадрів у Азербайджані, Вірменії та Грузії.

Доведено, що вдосконалення підготовки майбутніх учителів відбувається у напрямі посилення дослідницької складової змісту освіти. Досліджено шляхи формування змісту вищої педагогічної освіти у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). Виявлено, що дослідницьке спрямування підготовки майбутніх учителів-бакалаврів закладене у процесі вивчення психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, у ході пізнавальної діяльності (завдання пошукового характеру, інноваційні форми організації навчання), педагогічної практики та під час підготовки кваліфікаційних робіт.

5. У результаті здійсненого аналізу модернізації змістового компонента підготовки педагогічних кадрів у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія), узагальнення результатів наукового пошуку обґрунтовано рекомендації щодо використання досвіду цих держав у вітчизняній педагогічній практиці на стратегічному та тактичному (організаційний, освітній та дослідницький аспекти) рівнях.

*На стратегічному рівні* пропонується розробити новий стандарт для педагогічної професії з урахуванням світових та європейських тенденцій розвитку освіти, суспільних вимог до фахівців цієї сфери та залученням всіх суб'єктів освітнього процесу (школи, наукові установи, громадські та професійні об'єднання, батьків) та міжнародні організації, особливу увагу приділити змісту підготовки вчителів через визначення змістового ядра бакалаврських та магістерських освітніх програм; сприяти участі викладачів та студентів у міжнародних проектах Європейського Союзу.

*На тактичному рівні: в організаційному аспекті* – урізноманітнити дисципліни за вибором студента; до розробки освітніх програм залучати міжнародний прогресивний досвід та всіх соціальних партнерів (викладачі,

учителі, студенти, батьки); запровадити викладання спецкурсів англійською мовою; залучати в освітній процес зарубіжних викладачів; посилити міжнародну спрямованість змісту педагогічної освіти; *в освітньому контексті* – переглянути підходи до цілепокладання та визначення результатів навчання; удосконалити процес переходу з навчання, орієнтованого на знання, на розвиток професійних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей; *у дослідницькому аспекті* – забезпечити дослідницьку спрямованість змісту підготовки вчителів; проектування змісту підготовки вчителів здійснювати на основі результатів навчання; використовувати позитивний досвід цих країн для його утілення на теренах України.

Дисертаційна робота не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) і окреслює перспективи для подальших напрямів наукових пошуків у цій царині, які можуть стосуватися: особливостей розроблення професійних (галузевих) стандартів, підходів до визначення предметно-специфічних компетентностей майбутніх учителів; обґрунтування теоретичних засад моделювання, проектування та конструювання змісту вищої педагогічної освіти; визначення шляхів удосконалення дослідницької складової змісту підготовки вчителів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина, О.А. 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования*. Москва.
2. Азербайджанский Университет Языков. Педагогический факультет, 2019. *Зарубежные связи*. [online] Режим доступа: [http://adu.edu.az/index.php?option=com\\_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru#](http://adu.edu.az/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru#) [Дата звернення 25 січня 2019].
3. Алиева, Р., 2010. Роль интерактивных методов обучения в развитии неподготовленной речи учащихся. В: *Инновации, качество образования и развитие: материалы I междунар. науч. конф.* Баку, Азербайджан. 9-11 ноября 2010. Баку, с. 50-54.
4. Ализаде, Д. 2015. «Учительские» реформы в Азербайджане Эхо. [online] Режим доступа: <http://www.echo.az/article.php?aid=91820> [Дата звернення 04 січня 2017].
5. Амирян, С. и Мурадян, О. 2010. Профессиональная компетентность как фактор самореализации и психологической безопасности личности. *Вестник ЕГУ*. №131.4. Ереван, с. 57-62.
6. Амонашвили, Ш.А. 1996. *Размышления о гуманной педагогике*. Москва.
7. Андрущенко, В., 2001. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України*, №1, с. 11-17.
8. Ахмедов, Г., 2009. Глобализация и пути модернизации высшего профессионального образования в Азербайджанской Республике. *Педагогическое образование и наука*, №1, с. 45-49.
9. Ахназарян, М., 2017. Акцент на качество образования. *Голос Армении*. [online] Режим доступа: <http://www.golosarmenii.am/article/36018/akcent-na-kachestvo-obrazovaniya#> [Дата звернення 25 січня 2019].

10. Бабаева, А.Р., 2010. Подготовка учителя музыки и его профессиональная компетенция. В: *Инновации, качество образования и развитие: материалы III междунар. науч. конф.* Баку, Азербайджан, 9-11 листопада 2010, Баку, с. 63-65.

11. Бакинский славянский университет, 2015. Проект «Аудитория +». [online] Режим доступу: <http://bsu-edu.org/RXabar.aspx?kkk=85> [Дата звернення 21 січня 2015].

12. Бакинский славянский университет, 2016. *Студенческое научное общество*. [online] Режим доступу: <http://bsu-edu.org/RXabar.aspx?kkk=323> [Дата звернення 21 січня 2015].

13. Бахрушин, В., 2014. Якими мають бути стандарти вищої освіти – 2? [online] *Освітня політика. Портал громадських експертів*. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/289-yakimi-mayut-buti-standarti-vishchoji-osviti-2> [Дата звернення 25 січня 2019].

14. Бахрушин, В., 2016. Стандарти вищої освіти. [online] *Освітня політика. Портал громадських експертів*. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/689-standarti-vishchoji-osviti> [Дата звернення 25 січня 2019].

15. Бойко, А.І., 2010. *Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

16. Болайто, Р. 2017. *Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів»*. Київ.

17. Босенко, М., 2013. Реформирование системы высшего образования Республики Казахстан в контексте Болонского процесса. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I (7), Issue 14, Budapest, pp. 97-99.

18. Босенко, М., 2014. Проблема реформування системи вищої освіти в країнах СНД Південного Кавказу в контексті Болонського процесу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (12), Issue 25, Budapest, pp. 24-27.

19. Босенко, М.В., 2011. Інтеграція Грузії в Болонський процес. *Науковий вісник Донбасу*, №2 (14), [online] Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_12) [Дата звернення 25 січня 2019 ].

20. Бочарова, Е.П., 2008. Акмеологический подход к образованию. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*, №4, с. 5-10.

21. Браславски, С. 2003. *Куррикулум*. Париж: Международное Бюро Образования.

22. Ванадзорский государственный педагогический университет имени Ованеса Туманяна, 2013. *Магистерская образовательная программа для студентов специальности 050200 «Математика»*. Ванадзор. (перевод на русский язык).

23. Василюк, А.В. 2007. *Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність*: [монографія]. Ніжин.

24. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2003. Ірпінь: ВТФ «Перун».

25. Вердиева, Ч.Г., 2013. Психологическая характеристика педагогической деятельности. *Вектор науки ТГУ*, №1(12), с. 49-51.

26. Вознюк, О.В., 2008. *Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга пол. ХХ ст.)*. Житомир.

27. Воропаєва, Т., 2007. Українська мова як базова основа української ідентичності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Українознавство*, вип. 11, Київ, с. 13-17.

28. *Временное положение о многоступенчатой структуре высшего образования в Азербайджанской Республике*: Приказ №399 от 07.05.1993. Министерство образования Азербайджанской Республики. [online] Режим доступу: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=4173> [Дата звернення 25 січня 2019].

29. *Вступне слово до Проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес.* (переклад брошури проекту Тюнінг).

30. *Глоссарий современного образования*, 2014. Харьков: Изд-во НАУ.

31. Глузман, А.В., 1997. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования.* Київ.

32. Глушко, О.З., 2016. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*, т. 2, № 4, с. 10-13.

33. Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь.

34. *Государственная программа по реформам в системе высшего и среднего специального образования на 2009-2013 годы: Распоряжение Президента Азербайджанской Республики от 22.05.2009 №295.* [online] Режим доступу: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=83&id=2495> [Дата звернення 25 січня 2019].

35. Дубасенюк, О.А., 2010. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. *Акмеологія в Україні*, № 1, с. 18-25.

36. Дубасенюк, О.А., 2011. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. В: *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матеріали всеукраїнської конференції.* Київ, с. 135-142.

37. Ереванский государственный университет языков и социальных наук имени В. Я. Брюсова, 2015. *Совет молодых ученых.* [online] Режим доступу: <http://brusov.am/ru/science/the-council-of-young-science> [Дата звернення 21 січня 2015].

38. Ереванский Северный Университет, 2009. *Программа подготовки бакалавров по специальности «Педагогика и методика начального и*

дошкольного образования»: руководство по организации учебного процесса по кредитной системе. Ереван.

39. Ефимова, Е.М., 2013. *Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала*. [online] Режим доступа: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/efimova.pdf> [Дата звернення 25 січня 2019].

40. Зазюн, И.А., Кривонос, И. Ф., Тарасевич, Н. Н. и др. 1989. *Основы педагогического мастерства*. Москва.

41. Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова Ж. В. 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ.

42. Зимняя, И.А. 2004. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва.

43. Ивашнева, С.В., 2013. Философские подходы к определению содержания педагогического образования. *Известия Восточного института*, № 1 (21), с. 103-109.

44. Институт Образования при Министерстве Образования Азербайджанской Республики, 2018. *Республиканский центр гуманной педагогики*. [online] Режим доступа: <http://humanepedagogy.edu.az/about/> [Дата звернення 25 січня 2019].

45. Интерфакс–Азербайджан, 2014. *Интернаттура для учителя: интервью с заместителем директора Института проблем образования Министерства образования, канд. пед. наук Энвером Аббасовым*. [online] Режим доступа: <http://interfax.az/view/600964> [Дата звернення 13 августа 2018].

46. Кабінет Міністрів України, 2019. *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341*. [online] Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> [Дата звернення 25 січня 2019].

47. Кабінет Міністрів України, 2019. *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266*. [online]



Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695>  
[Дата звернення 25 січня 2019].

48. Калінічева, Г.І., 2017. Проблеми збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті інтернаціоналізації. *Історико-політичні студії. Сер: Політичні науки: зб. наук. пр, № 2*, Київ: КНЕУ, с. 76-90.

49. Кафедра русского языка и методики его преподавания филологического факультета, 2016. *Программа по методике преподавания русского языка в общеобразовательной средней школе*. Баку: Бакинский славянский университет.

50. Кереселідзе, Д., 2012. Забезпечення якості у системі вищої освіти. *Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: виступ на Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ, 25-26 жовтня 2012.

51. Київська міська організація Профспілки працівників освіти і науки України «Освітня столиця», 2017. *МОН запровадить експеримент підготовки вчителів за інноваційними технологіями*. [online] Режим доступу: <http://profspilka.kiev.ua/publikacii/novyny/477-mon-zaprovadit-eksperiment-pidgotovki-vchiteliv.html> [Дата звернення 31 березня 2019].

52. Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. *Порівняльна педагогіка : робоча навчальна програма (для студентів напряму підготовки 7.01010101 «Дошкільна освіта»)*. Київ.

53. Кловак, Г.Т., 2003. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника як педагогічна проблема сучасної школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, №5*, с.14-21.

54. Кміта, Є.В., 2011. Компетентнісний підхід до професійної підготовки, його сутність та складові. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, вип. 95, с. 97-108.

55. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*, 2004. Київ.

56. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти, 1998. *Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою: Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 31.07.1998 № 285*, Київ, с. 57-58.

57. Концепция и стратегия непрерывного образования учителей Азербайджанской Республики: Указ Кабинета Министров Азербайджанской Республики об утверждении от 25.06.2007 № 102, 2007. Баку. (перевод на русский язык).

58. Корнетов, Г.Б., 1993. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики. *Свободное воспитание ВЛАДИ*, вып. II, с. 20-24.

59. Коршевніук, Т.В., 2014. Ретроспективний аналіз підходів до визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній науці ХХ століття. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки*, №121, с. 89-99.

60. Кремлева, Ю.В., 2010. Модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода. *Мир науки, культуры, образования*, № 4, с. 77-80.

61. Кузнецов, Ю.Ф., 2006. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики. *Специальное образование*, № 6, с. 29-38.

62. Курлянд, З.Н., Хмелюк, Р.І., та Семенова, А.В., 2007. *Педагогіка вищої школи*. Київ.

63. Леднев, В.С. 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. Москва.

64. Локшина, О., 2011. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*, № 2(8), с. 5-14.

65. Локшина, О.І. 2009. *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. Київ.

66. Локшина, О.І., 2011. *Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського союзу*. Доктор наук. Інститут педагогіки Національної Академії Педагогічних Наук України.

67. Локшина, О.І., 2015. Погляди зарубіжних педагогів на сутнісні характеристики курикулуму. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 1, с. 38-42.

68. Ломакина, И.С., 2005. Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура*, № 4, т. 2, с. 52-55.

69. Лунячек, В., 2013. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*, №1 (13), с. 155-162.

70. Манафова, С.В., 2012. Учительская компетенция – первооснова инновационной педагогической деятельности. В: *Инновации, качество образования и развитие: материалы II междунар. науч. конф.* Баку, Азербайджан, 9-11 листопада 2010, Баку, с. 194-195.

71. Мехдиева, У., 2016. *Развитие образования – инвестиции в будущее Азербайджана*. [online] Режим доступа: <http://ia-centr.ru/expert/1354/> [Дата звернення 15 червня 2016].

72. Мижериков, В.А. та Ермоленко, М.Н. 2002. *Введение в педагогическую деятельность*. Москва.

73. Министерство образования Азербайджанской Республики, 2014. [online] Режим доступа: <https://edu.gov.az/ru> [Дата звернення: 25 січня 2019].

74. Мищенко, Л.И., 1997. *Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов*. Доктор наук. Курск.

75. Міністерство освіти і науки України, 2015. *Інна Совсун: Інтернаціоналізація повинна стати складовою вищої освіти*. [online] Режим

доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/09/16/internacionalizacziya-ukrayinskoyi-vishhoi-osviti/> [Дата звернення 21 вересня 2015].

76. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи: наказ від 16.10.2009 № 943.* [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0943290-09> [Дата звернення 25 січня 2019].

77. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року: наказ від 13.07.2007 № 612.* [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/2514/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2514/) [Дата звернення 25 січня 2019].

78. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ від 23.01.2004 № 48.* [online] Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v05\\_4290-03](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v05_4290-03) [Дата звернення 25 січня 2019].

79. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів: наказ Міністерства освіти і науки України від 10.02.2010 № 101.* [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/6703/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6703/) [Дата звернення 24 березня 2019].

80. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Щодо запровадження Додатка до диплома Європейського зразка: Лист від 10.06.10. № 1/9-409.* [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/7846/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7846/) [Дата звернення 25 січня 2019].

81. Міністерство освіти і науки України, 2019. *Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ від 30.12.2005 № 774.* [online] Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3177/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3177/) [Дата звернення 25 січня 2019].

82. Мкртчян , Л.О., 2007. Развитие образования Республики Армения. *Проблемы управления* , №3(24), с. 48-56.

83. *Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика*, 2015. Київ.

84. *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011. Київ.

85. Нагорна, Л.П., 2005. Ідентичність національна. В: *Енциклопедія історії України*, т. 3. [online] Режим доступу: [http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist\\_nacionalna](http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_nacionalna) [Дата звернення 25 серпня 2019].

86. Назмутдинова, Е.С., 2015. *Развитие теории формирования содержания общего образования в отечественной педагогике во второй половине XX века*. [online] Режим доступу: <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-60> [Дата звернення 25 січня 2019].

87. *Научно-исследовательская деятельность в образовании*, 2016. [online] Режим доступу: [http://www.azerbaijan.az/portal/Society/Education/education\\_r.html?education\\_04](http://www.azerbaijan.az/portal/Society/Education/education_r.html?education_04) [Дата звернення 25 січня 2019].

88. Национальный центр образовательных технологий, 2016. *Директор НЦОТ: «Планируется разработать следующую Государственную программу развития образования»*. [online] Режим доступу: <http://rus.ktak.am/news.php?item.161.2> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

89. *Національний освітній глосарій: вища освіта*, 2014. Київ.

90. Нечитайло, И.С., 2013. Социологическая концепция куррикулума как методологическая основа сочетания традиций и инноваций в образовании. В: *Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования: XVI Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана (90-летие со дня рождения)*. Екатеринбург, Россия, 21-22 марта 2013, с. 1055-1060.

91. Нодія, Г., 2011. Реформа вищої освіти в Грузії. *Маркетинг в Україні*, №1 (65), с. 54-57.

92. *О лицензиях и разрешениях: Закон Грузии от 24.06.2005 № 1775-вс.*, 2005. Тбилиси.

93. *О науке, технологиях и их развитии: Закон Республики Грузия от 30.07.1997 № 672.* [online] Режим доступа: <https://matsne.gov.ge/ru/document/view/28426> [Дата звернення 25 січня 2019].

94. *О научной и научно-технической деятельности: Закон Республики Армения от 26.12.2000 № ЗР-119.* [online] Режим доступа: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=29386](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=29386) [Дата звернення 25 січня 2019].

95. *О применении нового механизма финансирования в высших учебных заведениях: Указ Президента Азербайджанской Республики от 10.02. 2010.* [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=2209> [Дата звернення 25 січня 2019].

96. *Об образовании: Закон Грузии от 27.06.1997 № 826-II*, 1997. Тбилиси. (перевод на русский язык).

97. *Об образовании: Закон Республики Армения от 14.04.1999 № ЗР-297*, 1999. [online] Режим доступа: <http://parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1494&lang=rus> [Дата звернення 25 січня 2019].

98. *Об общем образовании: Закон Грузии от 08.04.2005 № 1330-Іс*, 2005. Тбилиси.

99. *Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 № 13-X.* [online] Режим доступа: <http://ppt.ru/newstext.phtml?id=45818> [Дата звернення 25 січня 2019].

100. *Об утверждении Государственного стандарта и программы ступени высшего образования: Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 23.04.2010 №75.* [online] Режим доступа: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=31169](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=31169) [Дата звернення 25 січня 2019].

101. *Об утверждении Государственной программы по обучению молодежи Азербайджана в зарубежных странах в 2007-2015 годах:*

Распоряжение президента Азербайджанской Республики от 16.04.2007 №2090. [online] Режим доступа: [http://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx?rgn=23082](http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=23082) [Дата звернення 25 січня 2019].

102. Образовательный портал Азербайджанской Республики, 2017. *Концепция (Национальный куррикулум) общего образования в Азербайджанской Республике.* [online] Режим доступа: <http://portal.edu.az/index.php?r=article/item&id=194&ut=&lang=ru> [Дата звернення 25 січня 2019].

103. Оганесян, С., 2011. К вопросу об особенностях преподавания в магистратуре в условиях глобализации. В: *Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты): материалы междунар. науч.-практ. конф.*, Пенза-Ереван-Прага. 10-11 апреля 2011, с. 12-18.

104. П'ятакова, Г.П., та Данилишена, Т.М., 2010. Філософсько-теоретичні засади становлення й розвитку вищої педагогічної освіти в США та Україні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, №2, с. 151-157.

105. Папоян, В.Р., 2011. Профессиональная компетентность и самореализация личности преподавателя в рамках непрерывного образования. В: *Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты): материалы междунар. науч.-практ. конф.*, Пенза-Ереван-Прага, 10-11 апреля 2011, с. 161-166.

106. Пашаян, С., 2012. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в контексте качества современного образования. *Мониторинг общественного мнения*, №2(108), с. 71-83.

107. *Перечень специальностей (программ) бакалаврской ступени высшего образования:* Указ Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 12.01.2009 №8. [online] Режим доступа:

<http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=113&id=1955> [Дата звернення 25 січня 2019].

108. Писаренко, В.И. та Писаренко, И.Я. 1986. *Педагогическая этика*. Минск.

109. Північний університет, 2009. *Програма підготовки бакалавра за спеціальністю «Педагогіка та методика початкової освіти»*, Єреван. (переклад з вірменської мови).

110. *Положение о государственной аттестации студентов бакалаврской ступени высших учебных заведений Азербайджанской Республики*: Приказ министра Азербайджанской Республики от 27.01.1997 №54. [online] Режим доступу: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=113&id=4268> [Дата звернення 25 січня 2019].

111. *Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Азербайджанской Республики*: Решение Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 13.02.1997. №15. [online] Режим доступу: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=4234> [Дата звернення 25 січня 2019].

112. *Положение о порядке подготовки, представления и защиты магистерской диссертации*: Приказ министра образования Азербайджанской Республики от 20.04.1998 №202. [online] Режим доступу: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=112&id=4236> [Дата звернення 25 січня 2019].

113. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2011. *Інформаційний пакет психолого-педагогічного факультету*. Полтава.

114. *Порядок подготовки выпускных работ на ступени бакалавра высшего учебного заведения*: Приказ Министерства образования Азербайджанской Республики от 13.03.1997 №152. [online] Режим доступу: <http://edua.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=4154> [Дата звернення 25 січня 2019].



115. *Правила организации формального образования*: Постановление Кабинета министров Азербайджанской Республики от 06.07.2010 №147. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=2446> [Дата звернення 25 січня 2019].

116. *Примерный учебно-тематический план и программа профессионально-педагогической ориентации*, 1983. Ленинград.

117. *Про вищу освіту*: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. [online] Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> [Дата звернення 25.01.2019].

118. *Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти*: Наказ від 01.06.2016 № 600. [online] Режим доступа: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/51506/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/) [Дата звернення 25 січня 2019].

119. *Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента*: Наказ від 09.07.2009 № 642. [online] Режим доступа: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/4283/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4283/) [Дата звернення 25 січня 2019].

120. *Про освіту*: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII Верховна Рада України. [online] Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [Дата звернення 25 січня 2019].

121. *Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови*: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2015 № 871, 2015. Київ.

122. *Программы по спецкурсам кафедры педагогики и психологии (для магистратуры)*, 2009. Баку: Бакинский славянский университет.

123. Прокоф'єва, М., 2011. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 4, ч. 2, с. 315-322.

124. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*, 2011. Житомир.

125. Пуховська, Л., та Федорчук, І., 2011. Європейська стратегія Східного партнерства в освіті: цілі, завдання, перспективи. В: *Педагогічна компаративістика – 2011: компаративіські підходи підтримки та розвитку обдарованості (Частина I): матеріали наук.-практ. семінару*, Київ, Україна, 6 червня 2011, с. 36-44.

126. *Развитие образования в Азербайджанской Республике. Национальный отчет к 47-ой сессии Международной конференции по образованию*, 2004. ЮНЕСКО Баку.

127. Рашкевич, Ю., 2015. Побудова стандартів вищої освіти та освітніх програм в контексті нового Закону України «Про вищу освіту». *Освітня політика. Портал громадських експертів*. [online] Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/519-pobudova-standartiv-vishchoji-osviti-ta-osvitnikh-program-v-konteksti-novogo-zakonu-ukrajini-pro-vishchu-osvitu> [Дата звернення 25 січня 2019].

128. Рашкевич, Ю.М., 2016. Розроблення освітніх стандартів та освітніх програм. В: *Матеріали Національної команди експертів з реформування вищої освіти, проекту ЄС «НЕО в Україні»*. Національний Еразмус+ офіс в Україні. [online] Режим доступу: <http://www.erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html> [Дата звернення 10 жовтня 2016].

129. Ревский, А.Д., 2006. Реформа образования в Армении. *Информационно-аналитический Центр по изучению общественно-политических процессов на постсоветском пространстве*. [online] Режим доступу: [http://www.ia-centr.ru/archive/public\\_details39d7.html?id=145](http://www.ia-centr.ru/archive/public_details39d7.html?id=145) [Дата звернення 25 грудня 2015].

130. Рега, О., та Червінська І., 2013. Європейський контекст модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа українських Карпат*, № 8-9, с. 121-124.

131. *Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г.: руководство для пользователя*, 2008. МОТ/ЮНЕСКО.

132. Российско-Армянский (Славянский) университет, 2014. *Описание образовательной программы. Направление подготовки 031201(65) «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»*. Ереван.

133. Рыжаков, М.В., 2004. Содержание общего среднего образования: парадоксы развития. *Мир образования – образование в мире*, № 3, с. 3-14.

134. Сапожников, С.В., 2014. *Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону*. Доктор наук. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

135. *Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников содружества независимых государств*, 2012. Москва.

136. Смирнова, Т.Ю., 2012. Теоретико-методологические основы содержания подготовки будущих учителей иностранных языков. В: *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, часть I. [online] Режим доступа: <http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/50-2011-12-21-06-47-18/2011-12-21-06-47-43/1032-2012-02-05-13-44-42> [Дата звернення 25 січня 2019].

137. Содержание и организация обучения в магистратуре и правила присвоения «магистерской» степени: Решение Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 12.05.2010 №88. [online] Режим доступа: <http://edu.gov.az/ru/page/299/2547> [Дата звернення 25 січня 2019].

138. Соколович-Алтунина, Ю.О., 2012. *Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції*. Кандидат наук. Сумський державний університет імені А. С. Макаренка.

139. Сотська, Г.І., 2017. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*, т.1, с. 387-397.

140. Спутник. Азербайджан, 2016. *В Азербайджане внесены изменения в Закон «Об образовании»* [online] Режим доступу: <http://ru.sputnik.az/azerbaijan/20151006/402259783.html> [Дата звернення 25 січня 2019].

141. *Срок выполнения образовательных программ (куррикулумов):* Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 04.06.2010 №104. [online] Режим доступу: <http://edu.gov.az/view.php?lang=ru&menu=299&id=2180> [Дата звернення 25 січня 2019].

142. *Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект).* [online] Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/326-proekt-strategiji-reformuvannya-vishchoji-osviti-v-ukrajini-do-2020-roku> [Дата звернення 25 січня 2019].

143. Структура государственного стандарта образования, определяющего обязательные минимальные требования к содержанию и уровню бакалаврской подготовки по специальности (программе). [online] Режим доступу: <http://edu.gov.az/ru/page/299/4190> [Дата звернення 25 січня 2019].

144. Сущенко, Л.О. *Наукові підходи до організації професійно спрямованої дослідницької діяльності майбутніх педагогів.* [online] Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp12/sushenko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/sushenko.pdf) [Дата звернення 25 січня 2019].

145. Тамарашвили, Т., 2012. О вопросе обучения истории Грузии на неспециальных факультетах. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, №2, с. 209-212.

146. Тараненко, Т.М., 2014. Синергетичний підхід в організації навчально-виховного процесу. *Таврійський вісник освіти*, № 1(45), частина 2, с. 10-15.

147. Тезікова, С.В., 2007. Підготовка вчителя іноземної мови у контексті реформ, орієнтованих на стандарти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Наукові*

записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки, № 5, с. 158-163.

148. *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, 1983. Москва.

149. *Українське студентство у пошуках ідентичності*, 2012. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.

150. Уман, А.И., 2012. Становление теории профессионально-педагогического образования. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия : гуманитарные и социальные науки*, № 2, с. 348-353.

151. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. *Спеціальність 8.18010021 «Педагогіка вищої школи»*. [online] Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=540](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=540) [Дата звернення 17 жовтня 2016].

152. *Учитель: экспериментальная целевая программа «Школа – педвуз – школа»*, 1985. Полтава.

153. Федорчук, І.В., 2017. Дослідницька діяльність студентів педагогічних спеціальностей у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 178-183.

154. Федорчук, И.В., 2016. Компетентностный подход в высшем образовании Украины *ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის 80 წლის იუბილესადმი მიძღვნილი სტუდენტთა საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციის ნაშრომთა კრებული (International Students Scientific Conference Papers Honoring to the 80<sup>th</sup> Anniversary of Batumi Shota Rustaveli State University)*. Batumi, Georgia. 25-27 September 2015, Batumi, pp. 125-126.

155. Федорчук, И.В., 2018. Стандарты высшего педагогического образования Украины. В: *Двенадцатая годовичная научная конференция: сборник научных статей: социально-гуманитарные науки, часть 2*, Ереван, Армения, 4-8 декабря 2017. Ереван: Изд-во РАУ, с. 415-420.

156. Федорчук, І., 2013. Реформування педагогічної освіти: досвід Вірменії. В: *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 10 червня 2013, с. 170-172.

157. Федорчук, І., 2013. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Південного Кавказу (кінець XX – початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*, №3-4 (16-17), с. 139-145.

158. Федорчук, І., 2013. Участь в освітніх програмах ЄС як інструмент інтернаціоналізації освітнього простору (на матеріалах Азербайджану, Вірменії, Грузії). В: *Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи*: матеріали міжн. наук.-практ. конф., ч. 2, Умань, Україна, 17-18 жовтня 2013, Умань, с. 188-190.

159. Федорчук, І., 2016. Дослідницька спрямованість змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія). В: *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі*: матеріали наук.-практ. семінару, Київ, Україна, 6 червня 2016, с. 184-186.

160. Федорчук, І., 2016. Педагогічна інтернатура – умова професійного становлення молодого вчителя (на матеріалах Республіки Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., Ніжин, Україна, 22-23 червня 2016, с. 114-116.

161. Федорчук, І., 2017. Компетентністний підхід до структурування змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації*: збірник тез доповідей I Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, Україна, 15-16 червня 2017, с. 188-189.

162. Федорчук, І.В., 2013. Нормативно-правові засади розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. *Наукові записки*

Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки, № 4, с. 202-206.

163. Федорчук, І.В., 2014. Інновації у педагогічній освіті країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., Ніжин, Україна. 19-20 червня 2014, с. 203-205.

164. Федорчук, І.В., 2014. Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти: досвід Азербайджану, Вірменії, Грузії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, II (12), Issue 25, pp. 72-75.

165. Федорчук, І.В., 2014. Стандартизація змісту вищої педагогічної освіти в Грузії. В: *Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 5 червня 2014, Київ, с. 167-168.

166. Федорчук, І.В., 2015. Особливості організації вищої педагогічної освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору в Азербайджані, Вірменії та Грузії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, вип. 131, с. 158-162.

167. Федорчук, І.В., 2016. Регіональні проекти Світового банку як інструмент модернізації освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. В: *Проектна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій*: матеріали міжнар. наук.-практ. семінару. Ніжин, Україна, 17-18 березня 2016, с. 104-106.

168. Хауптман, А., та Бархударян, Л., 2017. Реформа фінансування вищого образования в Армении. *International Higher Education*. [online] Режим доступу: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/259/2402/> [Дата звернення 18 січня 2018].

169. Хоменко, О.В. *Інтернаціоналізація вищої освіти як передумова підвищення ефективності іноземної підготовки студентів та викладачів*. [online] Режим доступу: [https://knutd.edu.ua/publications/pdf/Ukrainian\\_editions/paper\\_khomenko6.pdf](https://knutd.edu.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/paper_khomenko6.pdf) [Дата звернення 25 січня 2019].

170. Центр развития проблем образования БГУ, 2004. *Аналитический обзор №8 состояния и международных тенденций развития систем образования (апрель-июнь 2004 г.)*. Минск.

171. Чернокозов, И.И. 1988. *Профессиональная этика учителя. Книга для учителей*. Киев.

172. Чернокозова, В.Н. и Чернокозов И.И. 1973. *Этика учителя (педагогическая этика)*. Киев.

173. Чирва, А.С., 2010. Інтернаціоналізація змісту освіти – основна умова ефективності вищої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №3 (5), с. 121-131.

174. Чирва, А.С., 2012. *Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади*. Кандидат наук. Сумський державний педагогічний університет імені А. В. Макаренка.

175. Шапран, О., 2012. Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики студентів. *Гуманітарний вісник: Спец. вип. Педагогіка: зб. наук. пр.*, Тернопіль, вип. 26, с. 354-358.

176. Шарипов, Ф.В. 2012. *Педагогика и психология высшей школы*. Москва.

177. Шевченко, А.И., и Шевченко, Г.И., 2009. Содержание образования как объект педагогического проектирования и управления системой профессионального образования. *Вестник Ставропольского государственного университета*, № 64, с. 20-26.

178. Шихненко, К., 2017. Теорії освітніх змін у світовій педагогічній науці: загальнонаукові витоки та складові. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах: [монографія]*, Суми, с. 95-137.

179. *Шкільний вчитель нового покоління. Спільний проект Британської ради в Україні та Міністерства освіти і науки України*, 2015. Київ.

180. Штомпка, П. 1996. *Социология социальных изменений*. Москва.



181. Эйвазов, Э.Р., 2012. Проблемы развития системы образования в Азербайджане. *Теория и практика общественного развития*, № 3. [online] Режим доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/3/ekonomika/eyvazov.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/ekonomika/eyvazov.pdf) [Дата звернення 25 січня 2019].

182. Ярошенко, О.Г., 2015. Науково-дослідницька діяльність студентів у процесі практичної підготовки. В: *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика: Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.: зб. наук. праць*, Вінниця, с. 90-92.

183. American University of Armenia, 2016. *Teaching English as a Foreign Language Program. Course Description*. [online] Available at: <http://tefl.aua.am/course-descriptions/> [Accessed 25 January 2019].

184. Armenia. *National Report regarding the Bologna Process implementation. 2009-2012*, 2012.

185. Armenia. *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine*, 2011, Brussels.

186. Armenpress, 2016. *Стартует Национальная программа Превосходства образования*. [online] Режим доступа: <http://armenpress.am/rus/news/782890/> [Дата звернення 25 січня 2019].

187. Azerbaijan Business Center, 2015. *Министр образования: Государственная программа обучения азербайджанской молодежи за рубежом успешно продвигается*. [online] Available at: <http://abc.az/rus/interview/186.html> [Accessed 15 January 2015].

188. Azerbaijan. *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Eastern Partnership Countries: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine [Final Report]*, 2011. Brussels.

189. Batumi Shota Rustaveli State University, 2016. *Undergraduate (Bachelor) Educational Programs. Primary Education. Bachelor of Education Degree*. Batumi.

190. Batumi Shota Rustaveli University, 2016. *Primary Education BA Educational Program. Curriculum*. [online] Available at: [http://www.bsu.edu.ge/text\\_files/en\\_file\\_140\\_2.pdf](http://www.bsu.edu.ge/text_files/en_file_140_2.pdf) [Accessed 25 January 2019].

191. Bologna Glossary, 2016. *Competencies*. [online] Available at: [http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no\\_cache=1&L=3&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1%5Buid%5D=12&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1%5Bs%5D=EN](http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no_cache=1&L=3&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Buid%5D=12&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Bs%5D=EN) [Accessed 25 January 2016].

192. British Council та Міністерство освіти і науки України, 2017. *Шкільний вчитель нового покоління*. Київ.

193. British Council, 2019. Англійська мова для університетів. Проект, [online] Available at: <http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/english-universities> [Accessed 25 January 2019].

194. British Council, 2019. *Проект «Шкільний вчитель нового покоління»*. [online] Available at: <http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/presett> [Accessed 25 January 2019].

195. Brophy J., 1983. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. Issue 18(3). pp. 200-215.

196. Capper J., 2000. Teacher Training and Technology: An Overview of Case Studies and Lessons Learned. *TechKnowLogia*. pp. 17-19.

197. *Center for Education Projects. Strengthening the Capacity to Implement a Sustainable Financing System*, 2017. [online] Available at: <http://www.cfep.am/en/strengthening-the-capacity-to-implement-a-sustainable-financing-system> [Accessed 25 January 2019].

198. Charekishvili, L., 2015. Higher Education System in Georgia: Reforms and Modern Challenges. In: *Proceedings of the Teaching & Education Conference*, Amsterdam, pp. 61-68.

199. Darling-Hammond, L., 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. In: *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, № 1, pp. 44-58

200. De Wit, H., 2000. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.

201. Deasy, O., 2010. *Armenian National Qualifications Framework. Concept Document for Discussion*. UNDP (United Nations Development Programme).

202. *Digest of Education Statistics in Testing and Admissions. Report for the Academic Year of 2014–2015*, 2015. “Abituriyent” Journal (Special Release). Baku.

203. Dobbins, M., 2015. Europeanization in the “Wild East”? Analyzing higher education governance reform in Georgia and Armenia. *Higher Education*, issue 69, pp. 189-207.

204. Doghonadze, N., and Pipia, E., 2013. Writing program/course outcomes for an MA “Higher Education Management” program. *Journal of Education. International Black Sea University*, vol.2, №1, pp. 11-19.

205. EACEA – Tempus, 2010. *Higher Education in Armenia*. Yerevan.

206. EACEA – Tempus, 2010. *Higher Education in Georgia*. Tbilisi.

207. *Education Law of the Republic of Azerbaijan*, 2009, Baku [online] Available at: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=72&id=5244> [Accessed 25 January 2019].

208. EHEA, 2012. *Azerbaijan. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012*. Baku.

209. EHEA, 2012. *Georgia. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012*. Tbilisi.

210. ENP Newswire, 2009. *World Bank Continues Support to Education Quality and Relevance in Armenia*. [online] Available at: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:22178169~menuPK:34463~pagePK:34370~piPK:34424~theSitePK:4607,00.html> [Accessed 25 January 2019].

211. Erasmus Mundus External Cooperation Window (EM ECW), 2016. *Project fact sheet. Call for Proposals: EACE/35/08 - Lot 6 (Georgia, Armenia and Azerbaijan)*.

212. European Commission, 2010. *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg.

213. Fedorchuk, I., 2016. Teacher Education in Ukraine: Discourses and Practice. In: *Conference Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Research Conference on Education, Language and Literatures*. Tbilisi, Georgia, 22-23 April 2016, pp. 165-168.

214. *Georgia Human Development Report 2008. The Reforms and Beyond*, 2008. Tbilisi.

215. *Georgia. Consolidated Education Strategy and Action Plan (2007-2011)*, 2007. Tbilisi.

216. *Georgia. Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine*, 2011, [Annex 4], Brussels.

217. Goldhaber, D., 2000. Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, issue 22(2), pp. 129-145.

218. Goldhaber, D., 1996. Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In: *Developments in school finance*, Washington, DC, pp. 197-210.

219. *Higher Education in Armenia. Ministry of Education and Science of the Republic of Armenia*, 2011. Yerevan.

220. IIEPPM (International Institute for Education Policy, Planning and Management), 2009. *Survey of Teachers Awareness and Attitude towards the Activities performed by the Teacher Professional Development Center. Report*. May–August.

221. International Black Sea University, 2016. *Master Programs. Methods of Teaching English Language*. Tbilisi. [online] Available at: <http://ips.ibsu.edu.ge/index.php/en/master-programs/faculty-of-education-and->

[humanities/ma-in-methods-of-teaching-english-language](#) [Accessed 25 January 2019].

222. IREX Programs, 2004. *Pre-Service Education Curriculum Development Project in Azerbaijan*. Washington.

223. IREX Project, 2015. *Pre-Service Teacher Education in Armenia*. [online] Available at: <https://www.irex.org/projects/pre-service-teacher-education-armenia-pse> [Accessed 17 January 2018].

224. Karapetyan, V., 2013. Проблемы современной вузовской педагогической практики: международный контекст. *SPVK/EPMQ*, № 5(2 (14)), с. 55-62.

225. Kazimzade, E., and Silova, I., 2006. New Paradigms and Old Paradoxes in Civic Education in Azerbaijan. *Journal of Caucasus Context*, volume 3, issue 1, pp. 3-9.

226. Khazar University, 2016 *Undergraduate Programs*. [online] Available at: [http://www.khazar.org/en/menus/331/undergraduate\\_programs](http://www.khazar.org/en/menus/331/undergraduate_programs) [Accessed 25 January 2019].

227. Khazar University. School of Education, 2015. *Bachelor of Science Degree in Elementary Education*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/v978/Bachelor-of-Science-Degree-in-Elementary-Education/en> [Accessed 29 September 2016].

228. Khazar University. School of Education, 2015. *Introduction to Education (A). Syllabus (Fall, 2015)*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/s7448/Syllabus-Fall-2015/en> [Accessed 25 August 2018].

229. Khazar University. School of Education, 2015. *Master of Art in Theory and History of Education. Program*. Baku.

230. Khazar University. School of Education, 2015. *Master of Arts in Theory and History of Education*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/s433/GRADUATE-PROGRAMS/en> [Accessed 25 May 2015].

231. Khazar University. School of Education, 2015. *Master of Arts Program in Educational Administration*. [online] Available at: <http://www.khazar.org/s433/GRADUATE-PROGRAMS/en> [Accessed 21 January 2019].

232. Khazar University. School of Education, 2015. *Practicum.*, [online] Available at: <http://www.khazar.org/en/menus/988/practicum> [Accessed 28 January 2019].

233. Khazar University. School of Education, 2016. *E-learning@Khazar University: Курсь.* [online] Available at: <http://www.khazar.org/moodle/course/category.php?id=4> [Accessed 25 January 2019].

234. Knight, J. 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam.

235. Knight, J., 2003. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education, CIHE, Boston College*, № 33, pp. 2-3.

236. Krauss, S., 2008. Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Educational Psychology*, issue 100(3), pp. 716-725.

237. McBride, R., Kyazym-Zade, A., Shiryev B., and Balakishiyeva A. 2002. *Final Report on Teacher Education Consultancy*. Baku.

238. Mikanadze, G., 2003. Human Rights Education in Georgia. *Human Rights Education in Asian Schools*, volume VI, pp. 13-17.

239. Ministry of Education and Science. The Republic of Armenia, 2006. *National Curriculum for General Education*. Yerevan.

240. Ministry of Education of the Azerbaijan Republic, 2009. *State Program on Reforms in the Higher Education System of the Republic of Azerbaijan for the 2009-2013 years*, Baku, [online] Available at: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=83&id=2552> [Accessed 25 January 2019].

241. Ministry of Education, Science, Culture and Sport of Georgia, 2017. *National Curriculum*. [online] Available at: <http://mes.gov.ge/content.php?id=3929&lang=eng> [Accessed 25 January 2019].

242. National Center for Teacher Professional Development, 2017. *About the Center*. [online] Available at: <http://tpdc.ge/eng/page-1/100> [Accessed 14 January 2017].

243. National Center for Teacher Professional Development. Georgia, 2016. *Professional standard for IT teachers*. [online] Available at: [http://www.tpdc.ge/index.php?action=page&p\\_id=107&lang=eng](http://www.tpdc.ge/index.php?action=page&p_id=107&lang=eng) [Accessed 20 January 2016].

244. *National Center for Teacher Professional Development. Teacher's Standards*, 2017. [online] Available at: <http://www.tpdc.ge/eng/standarts/355> [Accessed 28 January 2019].

245. National Information Centre on Academic Recognition and Mobility, 2014. [online] Available at: <http://www.armenic.am/> [Accessed 25 January 2019].

246. National Statistics Office in Georgia, 2014. *Number of Higher Education Institutions*. [online] Available at: [http://geostat.ge/?action=page&p\\_id=206&lang=eng](http://geostat.ge/?action=page&p_id=206&lang=eng) [Accessed 25 January 2019].

247. *On Development of Quality of Education: Law of Georgia*, 2010. Tbilisi.

248. *On Higher and Postgraduate Professional Education: The Law of the Republic of Armenia*, 2004. [online] Available at: <http://www.armenic.am/index.php?laid=1&com=module&module=menu&id=97> [Accessed 17 March 2013].

249. *On Higher Education: Law of Georgia*, 2004. Tbilisi.

250. *On the Approval of the National Qualifications Framework: Order 120/N of the Minister of Education and Science of Georgia*, 2010. Tbilisi. [online] Available at: [http://old.eqe.ge/eng/education/national\\_qualifications\\_framework](http://old.eqe.ge/eng/education/national_qualifications_framework) [Accessed 20 January 2016].

251. Pipia, E., and Gabrichidze, T., 2015. Problems of International Student Mobility in Georgia. *Journal of Education. International Black Sea University*, vol. 4, issue 1, pp. 69-77.

252. Poghosyan, A. 2014. *Armenia's Education System – Recent Trends. Country Background*. Yerevan.

253. *Reforming Pre-Service Teacher Education in Armenia*, 2016. [online] Available at: <http://www.cfep.am/en/reforming-pre-service-teacher-education> [Accessed 18 January 2018].

254. *Review Report of the Georgian Education Development Project: Education Support Program*, 2002. Tbilisi.

255. Rostiashvili, K. 2008. *Corruption in the Higher Education System of Georgia*. Tbilisi.

256. Rostiashvili, K., 2011. Higher Education in Transition. From Corruption to Freedom of Information in Post-Soviet Georgia. *European Education*, vol. 43, No. 4 (Winter 2011–12), pp. 26-44.

257. Sharvashidze, G. 2005. *Private Higher Education*. UNESCO-IIEP.

258. Shota Rustaveli State University, 2015. *Elementary or Secondary School Teacher (of one or multiple subjects). Master of Education Curriculum*. Batumi.

259. Shota Rustaveli State University, 2015. *Primary or Middle School Teacher of One or Multiple Subjects. Master of Education Program*. Batumi.

260. Sokhumi State University, 2015. *Research*. [online] Available at: [http://sou.edu.ge/index.php?lang\\_id=GEO&sec\\_id=138](http://sou.edu.ge/index.php?lang_id=GEO&sec_id=138) [Accessed 25 January 2015].

261. *State Program of Education Development in the Republic of Armenia (20011-2015)*, 2011. Yerevan.

262. *Statistical Yearbook of Armenia 2013*, 2013. Yerevan.

263. *Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine*, 2011. Brussels.



264. *Teacher Training and Curriculum Reform in the South Caucasus Region: From Vision to Practice. Final Report of the Sub-Regional Seminar*, 2004. UNESCO-IBE.

265. TEMPUS, 2015. *Promoting Internationalization and Comparability of Quality Assurance in Higher Education (PICQA)*. [online] Available at: <http://www.picqa.org/en/Home.aspx> [Accessed 17 November 2016].

266. *The Republic of Azerbaijan Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Ministry of Education and Science of Azerbaijan, 2018. Baku.

267. The State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan, 2016. *Number of foreign students educated in state and non-state higher educational institutions*. [online] Available at: <http://www.stat.gov.az/source/education/indexen.php> [Accessed 28 November 2016].

268. The State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan, 2016. *Number of Azerbaijan citizen educated in higher educational institutions foreign countries by state line*. [online] Available at: <http://www.stat.gov.az/source/education/indexen.php> [Accessed 28 November 2016].

269. The State Statistical Committee of the Republic of Azerbaijan, 2016. *State and non-state higher educational institutions*. [online] Available at: <http://www.stat.gov.az/source/education/indexen.php> [Accessed 21 February 2016].

270. The World Bank, 2016. Projects and Operations. *Second Education Sector Development Project. Azerbaijan*. [online] Available at: <http://www.worldbank.org/projects/P102117/second-education-sector-development-project?lang=en> [Accessed 25 January 2019].

271. The World Bank, 2017. *Education Reform Project. Azerbaijan. Projects and Operations*. [online] Available at: <http://www.worldbank.org/projects/P057959/education-reform-project?lang=en> [Accessed 25 January 2019].

272. The World Bank, 2017. *Education Sector Development Project. Azerbaijan. Projects and Operations*. [online] Available at:

<http://www.worldbank.org/projects/P070989/education-sector-development-project?lang=en> [Accessed 25 January 2019].

273. Topchyan, R. 2010. *The Role of Quality Assurance in Qualifications Framework: the Case of Armenia. Fostering mutual trust at international level: the role of quality assurance in Qualifications Framework*. Yerevan.

274. *Tuning Educational Structures in Europe*, 2017. [online] Available at: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> [Accessed 25 January 2019].

275. UNDP Armenia, 2005. *Baseline Study on Human Rights Education in Armenia*. Yerevan.

276. UNESCO Thesaurus, 2017. *Modernization*. [online] Available at: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept7001> [Accessed 25 January 2019].

277. UNESCO, 2007. *Armenia. Inclusive Education: the Way of the Future Third Workshop of the IBE Community of Practice, Commonwealth of Independent States (CIS) (29–31 October, 2007)*.

278. UNESCO-IBE, 2008. *National Report on the Development of Education. Series 2008*. Baku.

279. UNICEF, 2007. *Education for Some More than Others? A Regional Study on Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. UNICEF Regional Office for CEE/CIS.

280. Wayne, A., 2003. Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, issue 73(1), pp.89-122.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

**Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)**

Таблиця А.1

**Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів у Азербайджані**

<b>№</b>	<b>Назва закладу вищої освіти</b>	<b>Форма власності</b>	<b>Спеціальності</b>
1	Азербайджанський державний педагогічний університет (м. Баку)	державний	викладання азербайджанської мови та літератури, викладання історії, викладання математики, викладання хімії, викладання біології, викладання фізики, викладання географії, викладання музики, дефектологія, викладання початкової військової (для хлопців) та фізичної культури (для дівчат), викладання початкової освіти, дошкільне навчання та виховання
2	Азербайджанський інститут вчителів (м. Баку) + 12 філій	державний	педагогіка та методика початкової освіти
3	Азербайджанський університет кооперації (м. Баку)	приватний	математика
4	Азербайджанський університет мов (м. Баку)	державний	англійська, французька, німецька мови, початкова освіта
5	Бакинський університет для дівчат (м. Баку)	приватний	педагогіка та психологія, педагогіка та методика початкової освіти, соціальна педагогіка, азербайджанська мова та література, історія та суспільствознавство
6	Бакинський слов'янський університет (м. Баку)	державний	російська мова та література, педагогіка та методика початкової освіти
7	Гянджинський державний	державний	математика, математика та інформатика, фізика, географія,

	університет (м. Гянджа)		економіка, історія, азербайджанська мова та література, англійська, французька, російська мови, біологія, хімія, хімія-біологія, педагогіка та методика початкової освіти, педагогіка та психологія, психологія та педагогіка дошкільної освіти, музична освіта, креслення та образотворче мистецтво, початкова військова та фізична підготовка
8	Кавказький університет «Олдар Юрду» (м. Баку)	приватний	азербайджанська мова та література, англійська мова
9	Ленкоранський державний університет (м. Ленкорань)	державний	азербайджанська мова та література, історія, англійська мова та література, німецька мова та література, французька мова та література
10	Нахічеванський державний університет (Нахічеванська Автономна Республіка)	державний	педагогіка та методика середньої школи, технологія викладання, фізична культура та підготовка призовників, фізкультура та спорт
11	Нахічеванський інститут вчителів (Нахічеванська Автономна Республіка)	державний	педагогіка та методика початкової освіти, теорія та історія педагогіки, дошкільна освіта та виховання
12	Університет «Азербайджан» (м. Баку)	приватний	математика та інформатика, історія, англійська мова
13	Університет «Кавказ» (м. Баку)	приватний	фізика, математика, математика та інформатика, англійська мова та література, турецька мова та література, педагогіка та методика початкової освіти, біологія, хімія, хімія та біологія
14	Університет «Хазар» (м. Баку)	приватний	педагогіка та методика початкової освіти, азербайджанська мова та література, англійська мова та література, математика та інформатика, фізика, хімія, біологія,

			географія, освітній менеджмент, історія та філософія освіти
15	Центр науки та освіти Університет «Тефеккюр» (м. Баку)	приватний	англійська мова, біологія

Таблиця А.2

**Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів у Республіці  
Вірменія**

<b>№</b>	<b>Назва закладу вищої освіти</b>	<b>Форма власності</b>	<b>Спеціальності</b>
1	Ванадзорський державний університет імені Ованеса Туманяна (м. Ванадзор)	державний	вірменська мова та література, російська мова та література, англійська мова та література, історія, географія, юриспруденція, соціальна робота, математика, інформатика, фізика, технологія та підприємництво, педагогіка та методика початкової освіти, дошкільна педагогіка та психологія, педагогіка та психологія, мистецтво та креслення, музична освіта, соціальна педагогіка, педагогіка та соціологія, управління освітою.
2	Вірменський державний інститут фізичної культури (м. Єреван)	державний	теорія і методика фізичного виховання
3	Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна (м. Єреван)	державний	військова педагогіка і психологія, дошкільна корекційна педагогіка і спеціальна психологія, дошкільна педагогіка і психологія, корекційна педагогіка і спеціальна психологія (ерготерапія), англійська мова, вірменська мова та література, біологія, географія, декоративно-прикладне мистецтво, природознавство, образотворче мистецтво, іспанська мова, історія,

			історія та теорія образотворчого мистецтва, математика, музика, німецька мова, олігофренопедагогіка, російська мова та література, соціальна педагогіка, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, фізика, французька мова, хімія, екологія та природокористування, право, педагогіка та методика початкової освіти, педагогіка і психологія, педагогіка і соціологія, педагогіка і методика дошкільної освіти.
4	Вірменсько-російський міжнародний університет «Мхітар Гош» (м. Єреван, м. Ванадзор)	приватний	вірменська мова та література, педагогіка та методика початкової освіти
5	Гаварський державний університет (м. Гавар)	державний	вірменська мова та література, російська мова та література, біологія, географія, історія, право, педагогіка та методика початкової освіти.
6	Горіський державний університет (м. Горіс)	державний	педагогіка і методика початкової освіти, вірменська мова і література, історія, право, математика, біологія, хімія.
7	Гюмрійський державний педагогічний інститут імені Мікаела Налбандяна (м. Гюмрі)	державний	математика, математика та інформатика, фізика, хімія, біологія, географія, історія, право, вірменська мова та література, англійська мова та література, німецька мова та література, французька мова та література, російська мова та література, соціальна робота, педагогіка та методика дошкільної освіти, педагогіка та методика початкової освіти, військова та фізична підготовка, фізична культура і спорт
8	Європейська регіональна академія освіти	державний	педагогіка і психологія

	(м. Єреван)		
9	Єреванський державний університет мов та соціальних наук імені В. Я. Брюсова (м. Єреван)	державний	англійська мова, німецька мова, російська мова та література, французька мова, педагогіка і психологія
10	Єреванський північний університет (м. Єреван)	приватний	педагогіка і методика початкової та дошкільної освіти, вірменська мова та література, іноземна мова та література.
11	Єреванський університет імені Месропа Маштоца (м. Єреван)	приватний	вірменська мова та література, історія, російська мова та література, педагогіка та методика початкової освіти.
12	Єреванський університет імені Мовсеса Хоренаци (м. Єреван)	приватний	вірменська мова і література, інформатика, педагогіка та методика початкової освіти.
13	Університет «Гладзор» (м. Єреван)	приватний	англійська мова, вірменська мова та література, німецька мова, французька мова, педагогіка.

Таблиця А.3

### Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів у Грузії

№	Назва закладу вищої освіти	Форма власності	Спеціальності
1.	Батумський державний університет імені Шота Руставелі (м. Батумі)	державний	педагогіка та методика початкової освіти, освітній менеджмент, педагогіка та методика початкової та середньої освіти (одного чи кількох предметів)
2.	Батумський навчальний університет мистецтв (м. Батумі)	державний	образотворче та прикладне мистецтво та трудове навчання для початкової та середньої школи
3.	Державний	державний	педагогіка та методика дошкільної та

	університет імені Іллі Чавчавадзе (м. Тбілісі)		середньої освіти, освітній менеджмент
4.	Державний університет імені Шота Месхи (м. Зугдіді)	державний	педагогіка та методика дошкільної та початкової освіти
5.	Міжнародний чорноморський університет (м. Тбілісі)	приватний	англійська мова, освітній менеджмент, управління вищою освітою
6.	Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі (м. Тбілісі)	державний	педагогіка та методика початкової освіти, педагогіка, педагогічна освіта
7.	Телавський державний університет імені Якова Гогебашвілі (м. Телаві)	державний	фізика, математика, біологія, хімія, географія, грузинська мова та література, англійська мова, німецька мова, педагогіка та методика початкової освіти, фізичне виховання



## ДОДАТОК Б

**Навчальні плани підготовки вчителів за бакалаврськими програмами в  
країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)**

Таблиця Б.1

**Навчальний план підготовки бакалавра  
Університету Хазар (педагогічний факультет) (м. Баку, Азербайджан)  
(перекладено автором на основі джерела<sup>319</sup>)**

<b>Курси та предмети</b>	<b>Кредити</b>
<b><i>Предмети за вибором університету</i></b>	<b>54</b>
<i>Англійська мова</i>	30
Основи англійської мови-1	8
Основи англійської мови-2	8
Академічна англійська мова	8
Англійська мова для спеціальних цілей	6
<i>Азербайджанознавство</i>	24
Азербайджанська культура	6
Сучасна азербайджанська література-1	6
Література Азербайджану	6
Історія Азербайджану	6
<b>Загальноосвітній блок</b>	<b>42</b>
<i>Математика та природничі науки</i>	18
Вступ до комп'ютерних наук	6
Наука про Землю та космос	6
Природознавство	6
<i>Гуманітарний блок</i>	12
<i>Блок суспільних наук</i>	12
<b>Обов'язкові дисципліни</b>	<b>90</b>
Вступ до спеціальності	6
Навчальний план та оцінювання	6
Історичні та філософські основи освіти	6
Живопис та мистецька освіта	6
Математика для вчителів початкової школи I	6
Математика для вчителів початкової школи II	6
Основи письма	6
Сучасна азербайджанська мова-1	6
Сучасна азербайджанська мова-2	6

<sup>319</sup> Khazar University, 2016 *Undergraduate Programs*. [online] Available at:  
[http://www.khazar.org/en/menus/331/undergraduate\\_programs](http://www.khazar.org/en/menus/331/undergraduate_programs) [Accessed 25 January 2019].

Дитяча література	6
Основи культури мовлення	6
Математична освіта	6
Методика викладання рідної мови	6
Природнича освіта	6
Комп'ютерні технології в освіті	6
<b>Психолого-педагогічний блок (обов'язкові дисципліни)</b>	<b>12</b>
Вступ до психології. Розвиток дитини.	6
Основи педагогічної психології	6
<b>Блок професійної підготовки</b>	<b>42</b>
<i>Дисципліни з методики</i>	<i>18</i>
Суспільна освіта	6
Методика викладання літератури	6
Методика викладання музики	6
Методика викладання технологічних дисциплін	6
Принципи та методи настанов	6
Методика викладання комп'ютерних дисциплін	6
<i>Педагогічні дисципліни</i>	<i>24</i>
Спеціальна освіта	6
Географія Азербайджану	6
Фізична культура та основи здорового способу життя	6
Географія світової релігії	6
Управління в освіті	6
Анатомія дитини, її фізіологія та гігієна	6
Освітнє право	6
Управління класом	6
<b>Практика та інтернатура</b>	<b>24</b>
Практика	12
Інтернатура	12
<b>Всього</b>	<b>264</b>

**Навчальний план підготовки бакалавра Єреванського північного  
університету (філолого-педагогічних факультет) (м. Єреван, Вірменія)<sup>320</sup>**

Назва курсу	Форма підсумкового контролю	Обсяг роботи студента							
		Загальна кількість годин	Всього кредитів	Аудиторні години					Самостійна робота
				лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття	Семінарські заняття	Загальне навантаження	
І ЦИКЛ ГУМАНІТАРНИХ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ НАУК									
а) обов'язкові курси									
Історія-1	тест	60	2	28			6	34	26
Історія-2	екз	60	2	28			6	34	26
Російська мова-1	тест	60	2				34	34	26
Російська мова-2	тест	60	2				34	34	26
Російська мова-3	тест	60	2				34	34	26
Російська мова-4	тест	60	2				34	34	26
Іноземна мова-1	тест	60	2				34	34	26
Іноземна мова-2	тест	60	2				34	34	26
Іноземна мова-3	тест	60	2				34	34	26
Іноземна мова-4	тест	60	2				34	34	26
Філософія-1	тест	60	2	28			6	34	26
Філософія-2	екз	60	2	28			6	34	26
Логіка	тест	60	2	26			8	34	26
Правознавство	тест	60	2	28			6	34	26
Разом							136	136	
б) предмети за вибором									
Економіка	тест	60	2	28			6	34	26
Політологія									
Культурологія	тест	60	2	28			6	34	26
Естетика									
Етика									
Всього	16	960	32	222	–	–	458	680	416

<sup>320</sup> Єреванський Северний Університет, 2009. *Програма підготовки бакалавров по спеціальності «Педагогіка і методика начального і дошкільного образования»: руководство по организации учебного процесса по кредитной системе.* Єреван.

II ЦИКЛ МАТЕМАТИЧНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ НАУК									
а) обов'язкові предмети									
Громадянська оборона	Тест	60	2	28			6	34	26
Надзвичайні ситуації та охорона здоров'я	тест	60	2	28			6	34	26
б) предмети за вибором									
Основи комп'ютерних знань	тест	60	2	28			6	34	26
Концепції сучасної науки									
Анатомія, вікова фізіологія та шкільна гігієна	екз	120	4	58			10	68	52
Дитяча анатомія, фізіологія та гігієна									
Всього	4	300	10	142	–	–	28	170	130
III ЦИКЛ ЗАГАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ									
а) обов'язкові предмети									
Педагогіка-1	тест	60	2	28			6	34	26
Педагогіка-2	екз	120	4	58			10	68	52
Педагогіка-3	тест	60	2	28			6	34	26
Педагогіка-4	екз	60	2	28			6	34	26
Історія педагогіки	екз	120	4	58			10	68	52
Загальна психологія-1	тест	60	2	28			6	34	26
Загальна психологія-2	екз	120	4	58			10	68	52
Вступ до спеціальності (педагогіка)	тест	60	2	28			6	34	26
Вірменська мова-1	екз	120	4				68	68	52
Вірменська мова-2	тест	120	4				68	68	52
Вірменська мова-3	екз	120	4				68	68	52
Вірменська мова-4	екз	120	4				68	68	52
Вірменська мова-5	тест	120	4				68	68	52
Вірменська мова-6	екз	90	3				52	52	38
Вірменська мова-7	тест	120	4				52	52	68
Вірменська мова-8	екз	120	4				48	48	72
Дитяча література-1	тест	120	4	58			10	68	52
Дитяча література-2	екз	120	4	58			10	68	52
Дитяча література-3	тест	120	4	58			10	68	52
Дитяча література-4	екз	90	3	44			8	52	38
Математика-1	екз	120	4	34		34		68	52
Математика-2	тест	120	4	34		34		68	52
Математика-3	екз	120	4	34		34		68	52
Математика-4	екз	120	4	34		34		68	52

Математика-5	тест	120	4	34		34		68	52
Математика-6	екз	90	3	26		26		52	38
Математика-7	тест	90	3	26		26		52	38
Математика-8	екз	120	4	24		24		48	72
Медицина і дитина. Захист здоров'я-1	тест	60	2	28			6	34	26
Медицина і дитина. Захист здоров'я-2	екз	120	4	58			10	68	52
Основи екології	тест	60	2	20			6	26	34
Курсова робота-1	екз	30	1						30
Курсова робота-1									
б) предмети за вибором									
Управління школою	тест	60	2	20			6	26	34
Всього	33	3270	109	904	–	246	618	1768	1502
IV СПЕЦІАЛІЗОВАНІ КУРСИ									
а) Педагогіка та методика початкової школи									
Методика викладання-1	тест	60	2	5		29		34	26
Методика викладання-2	тест	60	2	5		29		34	26
Методика викладання музики	тест	120	4	58			10	68	52
Методика викладання образотворчого мистецтва	тест	60	2	20			6	26	34
Психологія молодших школярів-1	тест	30	2	28			6	34	26
Психологія молодших школярів-2	тест	60	2	28			6	34	26
Педагогіка початкової школи	екз	90	3	44			8	52	38
Методика викладання вірменської мови-1	тест	60	2	26		8		34	26
Методика викладання вірменської мови-2	екз	120	4	40		28		68	52
Методика викладання вірменської мови-3	тест	90	3	20		32		52	38
Методика викладання вірменської мови-4	екз	120	4	20		32		52	68
Методика викладання математики-1	тест	60	2	16	4	10	4	34	26
Методика викладання математики-2	екз	120	4	28	4	28	8	68	52
Методика викладання математики-3	тест	90	3	18	6	20	8	52	38
Методика викладання математики-4	екз	120	4	20	4	20	8	52	68
Методика викладання природознавства	тест	60	2	28			6	34	26



**Навчальний план підготовки бакалавра Батумського державного  
університету імені Шота Руставелі (гуманітарний факультет) (м. Батумі,  
Грузія)<sup>321</sup>**

№	Предмети	Кількість кредитів	Кількість годин	В тому числі					
				лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття/лабораторні	Груповою робота	Практика	Самостійна робота
	<b>Обов'язкові предмети</b>	155							
1	Історія Грузії (загальний вступ)	3	75	15			15		45
2	Вступ до філософії	2	50	15			15		20
3	Академічне письмо	3	75	5			25		45
4	Психологія	2	50	15			5		30
5	Загальна психологія	5	45	30		4	11		80
6	Психологія розвитку	5	125	30		4	11		80
7	Інформаційні технології	5	125		45				80
8	Англійська мова A1/B1.1.1	5	125			45			80
9	Англійська мова A2/B1.1.2	5	125			45			80
10	Англійська мова B1.1.1/B1.2.1	5	125			45			80
11	Англійська мова B1.1.2/B1.2.2	5	125			45			80
12	Грузинська мова 1	5	125	30			30		65
13	Грузинська мова 2	5	125	30			15		80
14	Грузинська мова 3	5	125	30			15		80
15	Література 1	5	125	15			30		80
16	Література 2	5	125	15			30		80
17	Література 3	5	125	15			30		80
18	Методика викладання грузинської мови та літератури	5	125	15		15	30		65
19	Основи математичної логіки	5	125	15		30			80
20	Основи алгебри	5	125	15		45			65
21	Основи геометрії	5	125	15		45			65

<sup>321</sup> Batumi Shota Rustaveli University, 2016. *Primary Education BA Educational Program. Curriculum*. [online] Available at: [http://www.bsu.edu.ge/text\\_files/en\\_file\\_140\\_2.pdf](http://www.bsu.edu.ge/text_files/en_file_140_2.pdf) [Accessed 25 January 2019].

22	Основи математичного аналізу	5	125	15		45			65
23	Методика викладання математики 1	5	125	15		45			65
24	Елементи біології	10	250	45	75				130
25	Елементи географії та астрономії	5	125	40			20		65
26	Елементи фізики та хімії	5	125	20	20	20			65
27	Методика викладання природознавства	5	125	15		8	37		65
28	Вступ до спеціальності	5	125	30			15		80
29	Школотознавство	5	125	30			30		65
30	Теорія освіти	5	125	30			30		65
31	Методика навчальної роботи	5	125	15			30		80
32	Теорії розвитку та викладання	5	125	15			30		80
33	Теорії викладання та освіти	5	125	30			15		80
34	Історія педагогіки	5	125	30		4	11		80
35	Інклюзивна освіта	5	125	15		15	15		80
36	Педагогічна практика 1	5	125					50	75
37	Педагогічна практика 2	10	250					100	150
38	Педагогічна практика 3	10	250					100	150
39	Кваліфікаційна робота	10	250	30		90	60		160
40	<b>Факультативи</b>	20	500	60			120		320
41	<b>Предмети за вибором</b>	15	375	135					240
41.1	Курс малювання та прикладного мистецтва	15							
	Малювання та прикладне мистецтво 1	5	125	15		24	6		80
	Малювання та прикладне мистецтво 2	5	125	15		30			80
	Методика викладання малювання та прикладного мистецтва	5	125	15			30		80
41.2	Курс музики	15							80
	Теорія музики	5	125	15		30			80
	Історія музики	5	125	15		20	10		65
	Методика викладання музики	5	125	15		15	15		
41.3	Курс фізичної культури	15					15		80
	Фізична культура та спорт	5	125	5		40			80
	Викладання музики	5	125			45	30		80
	Методика викладання фізичної культури	5	125	15		15	30		
41.4	Курс грузинської мови та літератури	15					30		80



	Грузинська література в 5-6 класах	5	125	15					80
	Методика викладання грузинської мови	5	125	15					80
	Методика викладання грузинської літератури		125	15					
41.5	Курс математики	15							80
	Математика 1	5	125	15		30			80
	Математика 2	5	125	15		30			80
	Методика викладання математики 2	5	125	15		30	30		
41.6	Курс природничих наук	15					15		80
	Елементи фізики та хімії у 5-6 класах	5	125	15	15	15			80
	Елементи біології у 5-6 класах	5	125	15					80
	Географія Грузії	5	125	30			15		80
	<b>Всього</b>	<b>240</b>	<b>6000</b>	<b>2400</b>					<b>3600</b>

## ДОДАТОК В

### Навчальні плани підготовки вчителів за магістерськими програмами в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)

Таблиця В.1

**Навчальний план підготовки магістра (кваліфікація – магістр в галузі  
освітніх теорій та історії) Університету Хазар (м. Баку, Азербайджан) (2012  
р.) (сформовано автором на основі джерела<sup>322</sup>)**

<b>Курс</b>	<b>Кількість кредитів ECTS</b>
<b>Обов'язкові курси</b>	<b>30</b>
Сучасні освітні теорії	8
Історія педагогіки	8
Методологія дослідження	6
Навчальний план та оцінювання	8
<b>Курси за вибором</b>	<b>66</b>
<b>Написання магістерської роботи</b>	<b>24</b>
<b>Всього</b>	<b>120</b>

<sup>322</sup> Khazar University. School of Education, 2015. *Master of Art in Theory and History of Education. Program*. Baku.

**Навчальний план підготовки магістра (кваліфікація – магістр в галузі викладання англійської мови як іноземної) Вірмено-американський університет (м. Єреван, Вірменія) (2015 р.)**  
(сформовано автором на основі джерела<sup>323</sup>)

<b>Курс</b>	<b>Кількість кредитів ECTS</b>
<i>Обов'язкові</i>	
Вступ до методології викладання англійської як іноземної	3
Навчання мовних навичок	3
Оцінювання	3
Методи дослідження	3
Розробка навчальних планів та програм	3
Викладацька практика	3
Викладацька інтернатура	3
Загальне мовознавство	3
Граматика англійської мови: структура і педагогіка	3
Оволодіння другою іноземною мовою	3
Підготовка/консультації до написання дипломної роботи	3
Написання дипломної роботи	3
Комплексний екзамен	3
<i>Вибіркові</i>	
Англійська мова для викладачів	1-2
Нові технології у викладанні англійської мови як іноземної	3
Англійська мова професійного спрямування	3
Навчання та викладання лексики	3
Викладання підготовчих курсів до екзамenів	2
Викладання англійської мови для молодшої вікової групи	3
Викладання вірменської мови для іноземців	
Лідерство та управління у викладанні іноземної мови	1
Мови під загрозою та біорізноманіття	1
Прикладна лінгвістика	3
Викладання англійської як іноземної мови	
Індивідуальне навчання у викладанні англійської як іноземної мови	6

<sup>323</sup> American University of Armenia, 2016. *Teaching English as a Foreign Language Program. Course Description*. [online] Available at: <http://tefl.aua.am/course-descriptions/> [Accessed 25 January 2019].

**Навчальний план підготовки магістра (спеціальність – магістр в галузі методика викладання англійської мови) в Міжнародному чорноморському університеті (м. Тбілісі, Грузія) (2016 р.)<sup>324</sup>**

№	Курс/модуль/практика/дослідження	Кількість кредитів	Кількість кредитів				Кількість годин							
			I рік навч.		II рік навч.		Аудиторне навантаження					Індивідуальна робота III семестр	Загальна кількість годин IV семестр	Загальна кількість годин лекцій
			I семестр	II семестр	III семестр	IV семестр	лекції	Семинар/практич/лаборат/конс	Семестрові екзамени	I семестр	II семестр			
Обов'язкові дисципліни		60	30	20	10	30	140	118	12	13	283	1217	1500	18
1	Методи дослідж. у викладанні англ. мови	10	10				15	28	2	3	48	202	250	3
2	Теоретична лінгвістика	10	10				29	14	2	2	47	203	250	3
3	Історія та особливості англ. мови	10	10				29	14	2	2	47	203	250	3
4	Освіта	10		10			19	24	2	2	47	203	250	3
5	Теорії та методи оволодіння другою мовою	10		10			29	14	2	2	47	203	250	3
6	Розвиток навичок англ. мови	10			10		19	24	2	2	47	203	250	3
Дисципліни за вибором		30		10	20		80	75	10	10	175	575	750	11
7	Методи оцінювання в освіті			5			15	13	2	2	32	93	125	2
8	Академічне письмо			5			13	15	2	2	32	93	125	2
9	Загальна психологія			5			15	13	2	2	32	93	125	2
10	Психолінгвістика			5			15	13	2	2	32	93	125	2
11	Методика викл.				10		22	21	2	2	47	203	250	3

<sup>324</sup> International Black Sea University, 2016. *Master Programs. Methods of Teaching English Language*. Tbilisi. [online] Available at: <http://ips.ibsu.edu.ge/index.php/en/master-programs/faculty-of-education-and-humanities/ma-in-methods-of-teaching-english-language> [Accessed 25 January 2019].

	англ. мови													
12	Викладацька практика				10		15	36			51	199	250	1
13	Викладання ділової англ. мови				5		15	13	2	2	32	93	125	2
14	Технології у навчання англ. мови				5		12	16	2	2	32	93	125	2
15	Культурні аспекти викладання англ. мови				5		15	13	2	2	32	93	125	2
16	Англ. для академічних цілей				5		15	13	2	2	32	93	125	2
<b>Обов'язковий обсяг дослідницької роботи</b>		<b>30</b>				<b>30</b>		<b>30</b>			<b>30</b>	<b>720</b>	<b>750</b>	<b>2</b>
17	Магістерська дисертація	30				30		30			30	720	750	2
<b>Разом</b>		<b>120</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>220</b>	<b>223</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>488</b>	<b>2512</b>	<b>3000</b>	<b>31</b>

## ДОДАТОК Г

### Перелік предметно-специфічних та загальних компетентностей в галузі «Освіта» для бакалаврського та магістерського циклів вищої освіти (проект ЄК Тюнінг)

Текст Г. 1

#### Перелік компетентностей в галузі «Освіта» для бакалаврського циклу вищої освіти<sup>325</sup>

##### Предметно-специфічні компетентності

**спільні як для вчительської (педагогічної) освіти так і для освітніх наук/досліджень:**

Учителі та викладачі, так само, як і випускники програм з освітніх наук, мають бути здатними ефективно працювати за трьома напрямками:

1. Теоретичне та практичне знання предмету викладання, актуальні проблеми освіти та їх теоретичні основи;
2. Спілкування з іншими учасниками освітнього процесу – учнями/стажистами, іншими колегами та партнерами в освіті, що передбачає комплексне вирішення проблем навчання та розвитку у конкретному контексті;
3. Робота із спільнотою – на місцевому, регіональному, національному, європейському і більш широкому глобальному рівнях, включаючи розвиток відповідних професійних цінностей і здатності осмислювати практику та контексти; а також розвивати здатності до рефлексії, включаючи спроможність обдумувати як власні, так й інші системи цінностей, розвиток і досвід;

---

<sup>325</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В., 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 73-75.

**специфічні для вчительської (педагогічної) освіти:**

1. Компетентність у застосуванні різноманітних стратегій навчання та оцінювання, розуміння їх теоретичних основ;
2. Здатність створювати рівний доступ до освіти та сприятливу атмосферу навчання для всіх учнів, незалежно від їх соціально-культурно-економічного контексту.

**Загальні компетентності**

**спільні як для вчительської (педагогічної) освіти, так і для освітніх наук/досліджень:**

1. Здатність вчитися
2. Здатність спілкуватися
3. Здатність працювати у команді
4. Здатність працювати з інформацією
5. Вміння вирішення проблем
6. Автономія
7. Навички обдумування
8. Навички міжособистісного спілкування
9. Планування та управління часом
10. Прийняття рішень
11. Цінування різноманіття та мультикультурності
12. Етичні зобов'язання
13. Здатність до критики та самокритики
14. Здатність вдосконалювати власне навчання і виконання, включно з розробленням навчальних і дослідницьких навичок
15. Здатність аналізувати, синтезувати, оцінювати, щоб виявляти проблеми і виробляти рішення.
16. Міцне знання професії на практиці.

**Перелік компетентностей в галузі «Освіта» для магістерського циклу  
вищої освіти<sup>326</sup>**

**Предметно-специфічні компетентності**

**спільні як для вчительської (педагогічної) освіти, так і для освітніх наук/досліджень:**

1. Компетентність спільного вирішення освітніх проблем у різних контекстах
2. Здатність адаптації практики в конкретних освітніх контекстах
3. Розвиток знання і розуміння в обраній професійній спеціалізації за основним предметом освітньої галузі – освітнім менеджментом та управлінням; вивченням навчальних програм; освітньою політикою; освітою дорослих; труднощами в навчанні; дитячою літературою.
4. Здатність використовувати адекватні дисципліні дослідження, щоб інформувати практику.
5. Здатність осмислювати відповідні навчальним заходам цінності.

**Загальні компетентності**

**спільні як для вчительської (педагогічної) освіти, так і для освітніх наук/досліджень:**

1. Дослідницькі навички
2. Лідерські навички
3. Комунікаційні навички, включно із здатністю спілкуватися в провідних професійних журналах
4. Здатність обмірковувати й оцінювати власну роботу
5. Розвиток сучасних пізнавальних навичок, пов'язаних з розвитком знань і творчістю.

---

<sup>326</sup> Захарченко, В.М., Луговий, В.І., Рашкевич, Ю.М. та Таланова, Ж.В., 2014. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. Київ, с. 75-76.



## ДОДАТОК Д

Хронологія реформування вищої педагогічної освіти в країнах  
кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) та Україні

Таблиця Д.1

Рік	Закони, документи, події			
	Азербайджан	Вірменія	Грузія	Україна
1991	Про державну незалежність Азербайджанської Республіки (18.10.1991 р.)	Декларація про незалежність Вірменії (23.09.1990 р.)	Акт про відновлення незалежності Грузії (09.04.1991)	Про проголошення незалежності України (постанова Верховної Ради Української РСР від 24.08.1991)
	<i>Воєнні дії за контроль над Нагірним Карабахом (1991-1994)</i>			
1992			<i>Війна в Абхазії (1992-1993)</i>	
1993	Тимчасове положення про багатоступеневу структуру вищої освіти в Азербайджанській Республіці (наказ МО АР №399 від 07.05.1993 р.)			Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)»
1994	<i>Бішкекський протокол про перемир'я та припинення вогню (09.05.1994 р.)</i>			
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>Положення про магістерську підготовку (магістратуру) в системі багаторівневої вищої освіти Азербайджанської Республіки (рішення Кабінету Міністрів №15 від 13.02.1997)</li> <li>Положення про державну атестацію студентів бакалаврського ступеня вищих навчальних закладів Азербайджанської Республіки (наказ МО АР №54 від 27.01.1997 р.)</li> <li>Порядок підготовки випускних робіт бакалаврського ступеня вищого навчального закладу (наказ МО АР №152 від 13.03.1997 р.)</li> <li>Правила ведення, заповнення, обліку, зберігання та видачі державних документів про освіти для ступеня бакалавра вищої освіти</li> </ul>			

	(розпорядження Міністра освіти Азербайджанської Республіки №476 від 15.07.1997 р.)			
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>Положення про порядок підготовки, представлення та захисту магістерської дисертації (наказ МО АР №202 від 20.04.1998 р.)</li> <li>Положення про Спеціалізовані Вчені Ради для захисту магістерських дисертацій (наказ МО АР №742 від 10.11.1998 р.)</li> </ul>		<i>Військовий конфлікт на території Абхазії</i>	
1999	Програма реформ у системі освіти Азербайджанської Республіки	Закон «Про освіту»		Концепція педагогічної освіти
2001		<ul style="list-style-type: none"> <li>Стандарт вищої освіти</li> <li>Державна програма розвитку освіти на 2001-2005 рр.</li> </ul>		
2002				<ul style="list-style-type: none"> <li>Про затвердження Державної програми "Вчитель" : Постанова Кабінету Міністрів України № 379 від 28.03.2002 р.</li> <li>Національна доктрина розвитку освіти</li> </ul>
2004		Закон «Про вищу та післядипломну освіту»	Закон «Про вищу освіту»	Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір
2005	Підписання Болонської декларації	<ul style="list-style-type: none"> <li>Підписання Болонської декларації</li> <li>Освітні стандарти спеціальностей для ступеня бакалавр і магістр</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Підписання Болонської декларації</li> <li>Закон «Про загальну освіту»</li> </ul>	Підписання Болонської декларації
2006	Мінімальні державні вимоги до рівня підготовки бакалавра	Державна програма розвитку освіти на 2006-2010 рр		
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Концепція та стратегія неперервної педагогічної освіти та підготовки вчителів (постанова Кабінету Міністрів</li> </ul>			

	Азербайджанської Республіки №102 від 25.06.2007) • Державна програма навчання молоді Азербайджану в зарубіжних країнах на 2007-2015 рр.			
2008			Галузевий стандарт для педагогічної професії	
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>Закон «Про освіту»</li> <li>Перелік спеціальностей (програм) бакалаврського ступеня вищої освіти (наказ Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки №8 від 12.01.2009 р.)</li> <li>Професіограма для педагогічної професії</li> </ul>			Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента : Наказ від 09.07.2009 р. № 642
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>Термін виконання освітніх програм (курикулумів) (постанова Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки №104 від 04.06.2010)</li> <li>Положення про зміст та організацію підготовки бакалаврів (постанова Кабінету Міністрів №117 від 24.06.2010)</li> <li>Зміст та організація навчання в магістратурі та правила присвоєння магістерського ступеня (рішення Кабінету міністрів Азербайджанської Республіки №88 від 12.05.2010)</li> <li>Державний стандарт та програма ступеня вищої освіти (постанова Кабінету Міністрів Азербайджанської Республіки №75 від 23.04.2010)</li> <li>Правила організації формальної освіти (постанова Кабінету міністрів Азербайджанської Республіки №147 від</li> </ul>		Національна рамка кваліфікацій Грузії	

	06.08.2010 р.)			
2011		Державна програма розвитку освіти на 2011-2015 рр.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Національна рамка кваліфікацій України</li> <li>• Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки</li> </ul>
2013				Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ МОН від 14.08.2013 р. № 1176
2014				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Про вищу освіту Закон України "Про вищу освіту" 1 липня 2014 року № 1556-VII</li> <li>• Деякі питання організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах Розпорядження КМУ № 1210-р від 05.12.14 року</li> <li>• Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя Лист МОН № 1/9-630 від 05.12.14 року</li> </ul>
2015				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266</li> <li>• Щодо погодження проектів галузевих стандартів вищої освіти, освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, засобів діагностики Лист МОН № 1/9-510 від 26.10.15 року</li> </ul>
2016	Національна рамка кваліфікацій (проект) Азербайджанської республіки	Національної рамки кваліфікацій Вірменії		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ від 01.06.2016 р. № 600</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти Наказ МОН № 600 від 01.06.16 року</li> <li>• Про створення робочої групи з розроблення Концепції розвитку педагогічної освіти Наказ МОН № 1454 від 01.12.16 року</li> </ul>
2017				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Концепція розвитку педагогічної освіти (проект)</li> <li>• Про Робочу групу супроводу Болонського процесу в Україні Наказ МОН № 416 від 17.03.2017 року</li> <li>• Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів Постанова КМУ № 373 від 31.05.2017 року</li> <li>• Про освіту Закон України "Про освіту" м. Київ 5 вересня 2017 року № 2145-VIII</li> </ul>
2018				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» Наказ Мінсоцполітики № 1143 від 10.08.2018 року</li> </ul>

## ДОДАТОК Е

### Список опублікованих праць здобувача за темою дослідження

#### *Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

1. Федорчук, І., 2013. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Південного Кавказу (кінець XX – початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*, №3-4 (16-17), с. 139-145.
2. Федорчук, І.В., 2013. Нормативно-правові засади розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 4, с. 202-206.
3. Федорчук, І.В., 2014. Інновації у педагогічній освіті країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин, Україна, 19-20 червня 2014, с. 203-205.
4. Федорчук, І.В., 2014. Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти: досвід Азербайджану, Вірменії, Грузії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (12), Issue 25, Budapest, Hungary, pp. 72-75.
5. Федорчук, І.В., 2015. Особливості організації вищої педагогічної освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору в Азербайджані, Вірменії та Грузії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 131, с. 158-162.
6. Федорчук, І.В., 2017. Дослідницька діяльність студентів педагогічних спеціальностей у країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 178-183.

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

7. Федорчук, І., 2013. Реформування педагогічної освіти: досвід Вірменії. В: *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 10 червня 2013, с. 170-172.

8. Федорчук, І., 2016. Дослідницька спрямованість змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія). В: *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 6 червня 2016, с. 184-186.

9. Федорчук, І., 2013. Участь в освітніх програмах ЄС як інструмент інтернаціоналізації освітнього простору (на матеріалах Азербайджану, Вірменії, Грузії). В: *Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Умань, Україна, 17-18 жовтня 2013, ч. 2, с. 188-190.

10. Федорчук, І.В., 2014. Стандартизація змісту вищої педагогічної освіти в Грузії. В: *Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ, Україна, 5 червня 2014, с. 167-168.

11. Федорчук, І.В., 2016. Регіональні проекти Світового банку як інструмент модернізації освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії. В: *Проектна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій*: матеріали міжнар. наук.-практ. семінару. Ніжин, Україна, 17-18 березня 2016, с. 104-106.

12. Федорчук, І., 2017. Компетентністний підхід до структурування змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). В: *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації*: збірник тез доповідей I Міжнародної наук.-практ. конф. Київ, Україна, 15-16 червня 2017, с. 188-189.

**Наукові праці, які додатково відображають наукові результати  
дисертації**

13. Федорчук, І., 2016. Педагогічна інтернатура – умова професійного становлення молодого вчителя (на матеріалах Республіки Грузія). В: *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин, Україна, 22-23 червня 2016, с. 114-116.

14. Fedorchuk, I., 2016. Teacher Education in Ukraine: Discourses and Practice. In: *Conference Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Research Conference on Education, Language and Literatures*. Tbilisi, Georgia, 22-23 April 2016, pp. 165-168.

15. Федорчук, И.В., 2016. Компетентностный подход в высшем образовании Украины. In: *ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის 80 წლის იუბილესადმი მიძღვნილი სტუდენტთა საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციის ნაშრომთა კრებული (International Students Scientific Conference Papers Honoring to the 80<sup>th</sup> Anniversary of Batumi Shota Rustaveli State University)*. Batumi, Georgia, 25-27 September 2015, pp. 125-126.

16. Федорчук, И.В., 2018. Стандарты высшего педагогического образования Украины. В: *Двенадцатая годовичная научная конференция: сборник научных статей: Социально-гуманитарные науки, ч. 2*. Ереван, Армения, 4-8 декабря 2017, с. 415-420.



## ДОДАТОК Є

### Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження

#### *Міжнародні науково-практичні конференції*

Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (м. Умань, 17-18 жовтня 2013 року). Доповідь: «Участь в освітніх програмах ЄС як інструмент інтернаціоналізації освітнього простору (на матеріалах Азербайджану, Вірменії та Грузії)».

V Міжнародна науково-практична конференція «Інновації у вищій освіті» (м. Ніжин, 10-11 жовтня 2013 року). Доповідь: «Нормативно-правові засади розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії».

IV Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (м. Ніжин, 19-20 червня 2014 року). Доповідь: «Інновації у педагогічній освіті країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)».

Scientific and Professional Conference «Pedagogy of 21<sup>st</sup> century: teaching in the world of constant information flow» (Hungary, Budapest, August 29-31, 2014). Report: «Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти: досвід Азербайджану, Вірменії, Грузії».

XII Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Проблеми міжкультурного спілкування в епоху глобалізації» (м. Чернігів, 5-15 жовтня 2015 року). Доповідь: «Особливості організації вищої педагогічної освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору в Азербайджані, Вірменії та Грузії».

V Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (м. Ніжин, 22-23 червня 2016 року). Доповідь: «Педагогічна інтернатура – умова професійного становлення молодого вчителя (на матеріалах Республіки Грузія)».

International Students Scientific Conference Papers Honoring to the 80<sup>th</sup> Anniversary of Batumi Shota Rustaveli State University. (Republic of Georgia, Batumi, September 25-27, 2016). Report: «Компетентностный подход в высшем образовании Украины».

The 6<sup>th</sup> International Research Conference on Education, Language and Literatures (Republic of Georgia, Tbilisi, April 22-23, 2016). Report: «Teacher Education in Ukraine: Discourses and Practice».

I Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації» (м. Київ, 15-16 червня 2017 року). Доповідь: «Компетентністний підхід до структурування змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія)».

Дванадцята річна наукова конференція Російсько-Вірменського університету (Вірменія, м. Єреван, 4-8 грудня 2017 року). Доповідь: «Стандарты высшего педагогического образования Украины».

### ***Міжнародні науково-практичні семінари***

Міжнародний науково-практичний семінар «Проектна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій» (м. Ніжин, 17-18 березня 2016 року). Доповідь: «Регіональні проекти Світового банку як інструмент модернізації освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії».

### ***Всеукраїнські науково-практичні семінари***

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (м. Київ, 10 червня 2013 року). Доповідь: «Реформування педагогічної освіти: досвід Вірменії».

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український

контекст» (м. Київ, 5 червня 2014 року). Доповідь: «Стандартизація змісту вищої педагогічної освіти в Грузії».

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі» (м. Київ, 6 червня 2016 року). Доповідь: «Дослідницька спрямованість змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія)».